

# **Význam filozofie výchovy pro teorii a praxi sociální pedagogiky**

Silvie Hanáčková

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Silvie Hanáčková**  
Osobní číslo: **H12186**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam filozofie výchovy pro teorii a praxi sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, psychologie a filozofie výchovy.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HENDL, Jan.** Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. 978-80-7367-485-4.

**ANZENBACHER, Arno.** Úvod do filozofie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1990. ISBN 978-80-7376-727-5.

**PLATÓN.** Ústava. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

**ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol.** Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

**PELIKÁN, Jiří.** Výchova pro život. Praha: ISV. 1997. ISBN 80-85866-23-4.

**KRAUS, Blahoslav.** Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

**WROCZYNSKI, Ryszard.** Sociálna pedagogika. Bratislava: SPN, 1968. ISBN 83-01-06299-1.


**ONDREJKOVIČ, Peter.** Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže. Bratislava: VEDA vydavateľstvo SAV. 1997. ISBN 80-224-0476-4.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- o odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- o beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- o na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- o podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- o podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- o pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- o elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- o na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 26.4.2015

..... Haníčková

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Autorka se zabývá životním příběhem teprve osmnáctiletého chlapce, který nepoznal výchovu v rodinném prostředí. Okolnosti, do kterých přišel na tento svět, jej uvrhly do ústavní péče a podivná shoda náhod jej v ní „uvěznila“ až doposud. Autorka se pokouší o empatický vhled do jeho mladé duše. Optikou osmnáctiletého mladíka se, spolu s lidmi, kteří určitý časový úsek vstoupili do jeho života, snaží zachytit esence toho nejdůležitějšího, co se mu dosud v životě přihodilo a očekávaný vliv těchto událostí pro život budoucí. Jednou z prioritních ambic této práce je autorčin záměr nabourat zažité stereotypy o ústavní výchově a glorifikaci rodiny i za cenu, že rodinné prostředí není funkční a nedokáže naplnit potřeby dítěte.

Klíčová slova: prostředí, vychovatel, výchova, pomoc, vzdělání, osobnost člověka, ústavní výchova.

## **ABSTRACT**

The author deals with a life story of an only eighteen years old boy, who has not experienced a family life. The circumstances, of his birth, put him into an institutional care and since that he has been “imprisoned“ in it due a strange coincidence. The author is trying to describe an empathetic insight into his young soul. She is also trying – through the eyes of a young man and people who influenced his life for a short time - to capture the essence of the most important events of his life as well as their expected impact on his future. One of the most important ambitions of this work is the author's intention to remove the stereotypes connected to institutional care and glorification of a family even in the case the family environment is not functional and cannot satisfy the child's needs.

Keywords: environment, mentor, upbringing, assistance, education, human personality, family, institutional care.

**Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu této bakalářské práce panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné a pedagogické vedení, podporu, vstřícný přístup, podnětné rady, připomínky a trpělivost při konzultacích.

Současně chci poděkovat své rodině, která mě podporovala a vytvářela zázemí pro studium na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Poděkování patří také všem, kteří se mnou spolupracovali a byli ochotni podělit se o jeden nevšední životní příběh.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

*Cenu má pouze cesta. Pouze ona trvá, kdežto cíl je iluze poutníka, krácejícího od hřebene k hřebeni, jako by smysl byl v dosaženém cíli. A právě tak nemůžeš pokročit, pokud nepřijmeš, co je. Z čeho ustavičně vycházíš. A v odpočinek nevěřím. Neboť drásá-li člověka nějaký rozpor, není správné volit nejistý a nehodnotný klid za cenu slepého přijetí jednoho ze dvou prvků rozporu. Vyhýbá se snad cedr větru? Co by tím získal? Vítr ho rásá, ale i otužuje. Kdo by dokázal oddělit dobré od zlého, byl by věru moudrý. Hledáš, jaký dát životu smysl, ale smyslem je především stát se sám sebou, a ne pominout rozpor a tak dosáhnout ubohého klidu. A když tě něco drásá a staví se ti na odpor, dopřej si volnost růstu, neboť to zapouštíš kořeny a proměňuješ se. Bud' blahoslavena ta otevřená rána, z níž se zrodíš: vždyť žádná pravda se neukazuje a není k dosažení v tom, co je zjevné. A pravdy, jež se ti nabízejí, jsou určeny jen k pohodlí a podobají se práškům na spaní.*

Antoine de Saint-Exupéry (Citadela)



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 ÚVOD K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM</b> .....	<b>14</b>
1.1 STAV ZKOUMÁNÍ PROBLEMATIKY V DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE .....	15
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	18
1.3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	20
<b>2 FILOZOFIE VÝCHOVY A JEJÍ VÝZNAM PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU JAKO ŽIVOTNÍ POMOC</b> .....	<b>25</b>
2.1 FILOZOFIE VÝCHOVY .....	26
2.2 ETIKA VÝCHOVY .....	32
2.3 SOUVISLOST FILOZOFIE A ETIKY VÝCHOVY VE VZTAHU K SOUČASNÉ PEDAGOGICE.....	37
<b>3 ŠANCE NA BUDOUCNOST – OSOBNOST JEDNOTLIVÉHO ČLOVĚKA A MOŽNOSTI JEHO ANALÝZY</b> .....	<b>43</b>
3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A OSOBNOST VYCHOVÁVANÉHO .....	43
3.2 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA OSOBNOST VYCHOVÁVANÉHO.....	45
3.2.1 Rodinná výchova.....	46
3.2.2 Náhradní rodinná institucionální výchova v dětských domovech.....	47
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROJEKT</b> .....	<b>50</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	50
4.1.1 Vymezení výzkumného problému.....	50
4.1.2 Proč se výzkumným problémem máme zabývat .....	51
4.1.3 Charakteristika výzkumného problému.....	52
4.2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	52
Cíl výzkumu: .....	52
Dílčími cíli jsou: .....	52
4.2.1 HLAVNÍ A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	53
Hlavní výzkumná otázka: .....	53
Dílčí výzkumné otázky:.....	53
4.4 DRUH VÝZKUMU .....	53
4.5 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	54
4.6 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	56
4.7 ETIKA VÝZKUMU .....	57
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>59</b>
5.1 RESPONDENT A - FÉNIX .....	59
5.1.1 Charakteristika respondenta .....	59
5.1.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	60
5.2 RESPONDENT B .....	62
5.2.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi.....	62
5.2.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	63

5.3 RESPONDENT C .....	64
5.3.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi.....	64
5.3.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	64
5.4 RESPONDENT D .....	65
5.4.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi.....	65
5.4.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	65
5.5 RESPONDENT E.....	66
5.5.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi.....	66
5.5.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	67
5.6 RESPONDENT F.....	68
5.6.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi.....	68
5.6.2 Obsahová analýza rozhovoru .....	69
<b>6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE.....</b>	<b>71</b>
6.1 UVĚZNĚNÍ .....	71
6.2 OCHRANNÁ KŘÍDLA.....	73
6.3 VZLET FÉNIXE .....	75
6.4 VLAK DO NEZNÁMA.....	77
<b>7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>81</b>
7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	82
<b>8 DISKUSE.....</b>	<b>83</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>90</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce „Význam filozofie výchovy pro teorii a praxi sociální pedagogiky“ přibližuje v prvním oddíle teoretické části základní pojmy a vysvětluje jejich význam pohledem různých autorů a sociálních pedagogů. V druhé části jsou nastíněny paralely mezi současnou úlohou vychovatele, pedagoga a idejí popsanou Platonem v jeho Podobenství o jeskyni a dále hledá kontext mezi filozofií a etikou výchovy a současnou pedagogikou. Třetí část teoretické části práce se zabývá vztahem sociální pedagogiky směrem k osobnosti člověka a úlohou sociální pedagogiky jako měnitele osudu jednotlivce. Autorka se dále zabývá výchovným prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje, a jeho vlivem na osobnost člověka. Zaměřuje se na prostředí uprostřed rodiny a náhradní péči v dětských domovech. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, jehož prostředkem jsou polostrukturované rozhovory s talentovaným chlapcem, který od narození vyrůstal v ústavní péči kojeneckého ústavu a posléze dětského domova, a rozhovory s dalšími pěti lidmi z jeho okolí a prostředí, kteří do jeho života vstoupili v minulosti, pár let byli jeho součástí a nyní už jeho životní pout' sledují z povzdálí. Tři z nich se v minulosti věnovali jeho edukaci a výchově, zbývající dva jsou jeho vrstevníci a zároveň bývalí spolužáci. Jejich vhléd nám umožní rozlišit, jak shodné či odlišné bylo jejich vnímání chlapce a jeho osudu. Jejich vidění reality doplní mozaiku tohoto inspirativního životního příběhu. Zpracováním a vyhodnocením dat se autorka snaží najít zlomový okamžik jeho života, který jej nasměroval na cestu, po které nyní kráčí.

Názory laické a často i odborné veřejnosti jsou stále determinovány předsudky, které cíleně idealizují často i nefunkční rodinu a "démonizují" instituce náhradní výchovy. Tato práce si neklade za cíl nabídnout další verze odpovědí nebo je dokonce prezentovat jako správné

a nevyvratitelné. Její snahou je, skrze mladíka a lidi, kteří měli možnost nejen nahlédnout do jeho příběhu, ale po určitý časový úsek i stát se jeho součástí, poskytnout nový úhel pohledu na danou problematiku a podnítit k přehodnocení svých stanovisek ty, kteří v názorech, na děti z dětských domovů, ulpívají v zažitých stereotypech myšlení.

Příběh chlapce, jehož započatou životní poutí se bakalářská práce zabývá, dokazuje, že mnohdy nepatrná náhoda rozhoduje o dalším osudu člověka. Cílem výzkumu je dokázat, že kvalitní pedagog a vychovatel, zainteresovaný srdcem do svého pracovního i životního poslání, dokáže svěřenému jedinci předat více než rodič, který svou úlohu příliš

nezvládá.

U sledovaného mladého muže se vyskytly všechny zmiňované atributy – náhody, které předurčily jeho současnou cestu, osobní vztah k vychovatelce a jako bonus i nalezení svých kořenů a uvědomění si a přijetí své identity. Nadprůměrně inteligentní mladík, jemuž osud ukázal už ve velmi útlém věku i svou odvrácenou tvář, si plně uvědomuje, že jeho život je jen jeho cesta. Ostatní mohou kráčet s ním, nikdo, ale nemůže kráčet za něj. Prozatím dokázal, že i nepřízeň osudu se dá svým způsobem využít a obrátit v užitek, v podobě osobního růstu a rozvoje. Jeho přístup k životu i jeho plány do dalších let dávají naději, že může být v budoucnu součástí změny pohledu společnosti na děti z dětských domovů. Je pravděpodobné, že obrovský potenciál, který v sobě tento mladý muž skrývá, bude eskalovat ve prospěch jeho i celé společnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ÚVOD K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V této části práce se zabýváme rešeršním rozbohem dostupné literatury, dále se věnujeme nalezení a pochopení vztahu i vzájemného propojení mezi zvoleným tématem a sociální pedagogikou a v neposlední řadě přibližujeme charakteristiku vybraných pojmů, které v dané problematice zaujímají klíčovou roli.

Jak Balvín v monografii *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* uvádí, pro zvládnutí náročné profese potřebuje učitel několik hledisek, které by měl obsáhnout ve všech rovinách. Prvním z nich jsou teoretické znalosti získané při studiu, ty by se měly prolínat s metodami osvojenými a nasbíranými v průběhu praxe a v neposlední řadě by měl pedagog obsáhnout i širší pohled na univerzalitu světa, v jehož rámci k výchově a vzdělávání přistupuje. Všechny jmenované aspekty by se měly protnout a nabídnout pohled, který můžeme označit jako filozofii výchovy. Balvín nevnímá pozici filozofie výchovy tak vzdálenou skutečnému životu jako Průcha (in Balvín, 2008), který přisuzuje filozofii výchovy často charakter spekulativní teorie. Jeví se jako málo srozumitelná mimo okruh úzce zaměřených specialistů a tudíž vnímá její využitelnost a aplikovatelnost v běžné praxi, ale i pro vytváření pedagogických teorií, jako sníženou (Balvín, 2008, s. 11).

Soudíme, že výchova, hledání její podstaty a správného směru, je fenomén, kterým se zabývali již antičtí filozofové. I pro dnešní pedagogy je stále palčivou otázkou na kterou hledají nové odpovědi. Filozofie provází lidstvo odnepaměti. Můžeme ji pokládat za neutuchající pokusy člověka o vyjádření a výklad okolního světa. Myslíme si, že filozofie formuje základní obraz o světě, potažmo i obraz o nás samotných. Zastáváme názor, že pečuje o duši, je to láska k moudrosti a moudrost je, jak víme, životní zkušenost. Nabízí se otázka, zda lze hledat určité paralely mezi filozofií a etikou? Přikláníme se k myšlence, že ano i ne. Za celý uplynulý staletí bylo ústy věhlasných i bezejmenných filozofů vyřčeno bezpočet moudrých slov, povznášejících myšlenek a návodů jak konat v souladu s etikou a morálkou. Filozofie dokázala eliminovat co je morální a co naopak amorální. Opíráním se o její podstatu můžeme licitovat co je správné a co nikoliv, kam směřovat. Přesto je zjevné, že nesplnila to, co se od ní zřejmě původně očekávalo. Za celé období svého vývoje totiž nedokázala změnit lidi jako celek. Ačkoli nezvládla prodchnout masy, v žádném případě nesehlala ve formování osobnosti člověka jako jednotlivce. Ba právě naopak. Z tohoto důvodu bude mít vždy smysl a své postavení v otázkách

překonávání každodennosti, pátrání po základech a důvodech, i přesto, že při hledání narazíme na údiv, pochybování a nejistotu. Její ústřední význam pro člověka, hledajícího orientaci v životě a předkládající mu hotovou moudrost, vztahují se k žití, protkanou emocemi, jí nelze nikdy odníti.

Sociální pedagogika je především v našich podmínkách relativně mladý obor. V České republice i na Slovensku, začala být odbornou veřejností reflektována výrazněji až od 90. let 20. století. Návrat k této teoretické disciplíně, která má především pomoc poskytující charakter, ovlivnila existence sociální pedagogiky v západoevropských zemích, ale její návrat si vynutil růst sociálních problémů, vliv demokratizačních změn ve společnosti a odkrývání, do té doby, tabuizovaných problémů (Bakošová, 2005, s. 7).

Bakalářská práce se snaží najít interakci mezi filozofií výchovy a etikou výchovy a zkoumat její propojení se sociální pedagogikou, jako pomáhající profesi a měnící svou přímou interakcí životy a osudy jednotlivců.

## **1.1 Stav zkoumání problematiky v domácí, zahraniční a cizojazyčné literatuře**

V České republice není zatím k dispozici velká škála stěžejních publikací zabývajících se problematikou sociální pedagogiky. Autoři těchto odborných publikací jsou, v naší zemi i na Slovensku, zpravidla vysokoškolští pedagogové věnující se danému oboru nebo oborům příbuzným sociální pedagogice. Jejich práce vesměs slouží jako studijní materiály pro vysokoškolské studenty se zaměřením na sociální pedagogiku nebo spřízněné obory. Na domácí půdě můžeme najít významného autora (B. Kraus) zabývajícím se sociální pedagogikou. Ke stěžejním dílům u nás lze zařadit jeho monografii *Základy sociální pedagogiky* (2008). Tato publikace nabízí přehledný vývoj sociální pedagogiky od jejich počátků do současnosti a východiska sociální pedagogiky zařazuje mezi vědní disciplíny. Tvorba Jaroslava Balvína se sice převážně zaměřuje na andragogiku a multikulturu, ale v jeho dílech lze načerpat přínosné informace a poznatky týkající se etických rozměrů výchovy, především filozofie samotné výchovy. Sociální etikou se zabývá v monografii *Andragogické rozjímání na téma multikultura, sociální etika a hra* (2011). Přínosné poznatky z oblasti sociální pedagogiky, o jejich cílech, pojetí a cílových skupinách, lze objevit i v díle *Sociální pedagogika v teorii a praxi* (2013) autorky Petry Potměšilové, na které spolupracovala např. s kolegy Petrou Sobkovou, Marcelou Fojtíkovou Roubalovou nebo Jiřím Pospíšilem.

Větší možnosti zkoumání sociální pedagogiky skýtají odborné práce vydané na Slovensku. Je velká škoda, že tyto díla nejsou u nás běžně dostupná. Autory, věnujícími se sociální pedagogice na Slovensku jsou Z. Bakošová, J. Hroncová, O. Baláž, ale také P. Ondrejko, M. Potočárová či J. Emmerová. Problematiku a rozměr sociální pedagogiky snad nejvíce obsáhla monografie autorky Zlaticy Bakošové *Sociálna pedagogika jako životná pomoc* (2005). Monografie se podrobně zabývá danou problematikou, jejím pojetím jako životní pomoci nejen směrem k problémovým skupinám obyvatel, ale i interakcí směrem k rodině a školnímu prostředí.

Poznatky, vztahující se ke srovnání tradičních a moderních přístupů k výchově, lze nabýt z publikací (J. Pelikána, J. Daneka, 2007, M. Beneše a kolektivu, 2002, a. J. Průchy, 2002). Pochopení smyslu výchovy a její morální askety a dopady pro společnost (P. Piťha, 2006). Úspěšné zvládnutí výchovy v rodinném prostředí a její vliv na jedince (A. Vališová, 1992, J. Marhounová, 1988). Zamyšlení nad především západní civilizací a zápas člověka se sebou samým přibližuje (K. Lorenz, 1990). Filozofický rozměr výchovy a vzdělávání lze načerpat (J. Patočka, 1994, A. Anzenbacher, 1990, Platón, 2001) v dílech přibližujících filozofii jako pomůcku při výchově, mantinel morálních limitů až po světové křesťanské směry. Přehled pedagogických pojmů nám přibližuje (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš) nebo podrobný výklad najdeme (J. Průcha, 2006). Velkým přínosem pro pochopení vývoje lidské osobnosti, přizpůsobování se prostředí a důsledky, které má prostředí na vývoj jedince (M. Vágnerová, 2008, M. Nekonečný, 1998).

Další důležitou knihou pro účely naší bakalářské práce je kniha *Úvod do filozofie* (Anzenbacher, 1990), kterou lze označit jako naučnou a přibližující základy filozofie. Snaží se porozumět člověku a jeho vztahu ke světu. Podává nám nejen informace o původu samotného slova „filozofie“, ale zabývá se i jejím vztahem k reálné vědě, jejímu formování, vazbou směrem k náboženství, umění a ideologii. Provází nás dějinami filozofie od Platóna, Aristotelése přes Hobbese, Akvinského až po Marxe. Přibližuje základní otázky filozofie-platónský trojúhelník, podobenství o jeskyni. Uvádí nás i do světa současné filozofie zabývající se poznáním, logikou, etikou, člověkem i Bohem.

Stěžejní knihou naší bakalářské práce, která se zabývá problematikou náhradní výchovy, jsou *Dilemata náhradní výchovy* (2007) A. Škoviery. Autor se podrobně zabývá dilematy, která vyvstávají při výchovné péči o děti v rodině a v dětských domovech. Monografie oslovuje jak odbornou tak i širokou laickou veřejnost, neboť své odborné názory a stanoviska prokládá příběhy konkrétních osob, jejichž životní cesty měl možnost



sledovat. Z. Matějček je dalším autorem, který s kolektivem kolegů odborníků, přibližuje problematiku náhradní rodinné péče. Publikace *Náhradní rodinná péče* (1999) je průvodcem jak pro odborníky tak i osvojitele a pěstouny, neboť se zaměřuje na oblast pěstounské péče, rozebírá rodičovství z hlediska biologického i psychologického.

Z domácí literatury stojí za zmínku také publikace *Člověk-prostředí-výchova* (Kraus, Poláčková et. al., 2001), která různé vlivy prostředí, ať už rodinného, vrstevnického či mimoškolního a jeho vliv na osobnost člověka. Publikace vymezuje obsah sociální pedagogiky, přibližuje základní terminologii a pomáhá čtenáři přehledně se orientovat v dané problematice.

Prezentaci určitých pohledů na kvalitativní přístup v pedagogice nalezneme v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, Šedřová, 2014). Kvalitativní výzkum je přiblížen nejen jako výzkum, jehož výsledek závisí na intuici, neustálé improvizaci a talentu výzkumníka, ale připomíná, že kvalitativní výzkum je především založen na systematizovaných a ustálených postupech. První část knihy je metodologická, popisující celý proces výzkumu, počínající nápadem, přes výběr výzkumného designu, sběr dat a jejich analýzu až po interpretaci, ukončenou napsáním výzkumné zprávy. Druhou část knihy tvoří empirické kvalitativní studie, odpovídající typům kvalitativních výzkumných designů, popisovaných v metodologické části. Autoři doporučují netradiční postup při studiu knihy, a to začít číst odzadu a paralelně se čtením provádět vlastní výzkum.

Knihou poskytující praktické rady při provádění kvalitativního výzkumu nabízí taktéž kniha *Kvalitativní výzkum Základní teorie, metody a aplikace* (Hendl, 2008). Je obdobou předešlé knihy, přibližuje metodologii výzkumu. Uvádí různé druhy výzkumu, nabízí praktické rady i rady jakých chyb se má výzkumním vyvarovat. Teorie je doplněna příklady z praxe.

Ze zahraničních autorů, z jejichž děl jsme v naší bakalářské práci čerpali, zmiňujeme německého pedagoga a filozofa výchovy a vzdělávání W. Brezinku. Monografie *Filozofické základy výchovy* (1996) je souhrnem autorových názorů týkajících na mravní výchovu s důrazem na hodnoty a normy, které jsou pro život ústřední. Od historických vhladů do oblasti výchovy se dostává autor i k současné podobě výchovy v rodině a ve škole. Informace potřebné k přiblížení pochopení motivů jednání člověka a vývoje osobnosti lze čerpat z díla rakouské autorky M. Fürst *Psychologie* (1991). Publikace

analyzuje danou společenskou vědu v celé její šíři, zahrnující dějiny psychologie, základní metody, problematiku vnímání, učení, paměti, inteligence, motivace, emocí až po konflikt a jeho zpracování. Autor (T. Parsons) navazující na předchůdce sociálních věd Webera, Durkheima a Pareta se snaží o propojení myšlenky, že lidské jednání je dobrovolné, svým způsobem účelové a má symbolický rozměr *The Social System* (1951).

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Usuzujeme, že sociální pedagogiku lze vnímat z pohledu dvou rovin. Záleží, zda ji pojmáme jako teoretický obor nebo její zaměření spatřujeme v praktické rovině. Pohledem zpět do historie zjišťujeme, že koncept sociální pedagogiky se nejen různil, ale v průběhu vývoje i postupně proměňoval. Proměna souvisela především s interpretací pojmu sociální, který byl chápán ve smyslu potřeby pomoci všem těm, kteří se dostali do složité životní situace, se kterou se, bez intervence zvenčí, nedokázali sami vypořádat. Druhé pojetí vidělo pojem sociální ve vztahu k celé společnosti a to ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti.

Společenské souvislosti výchovy jsou zřejmé a zjevné. V sociální pedagogice probíhala polemika okolo výchovy především v úvahách o věkových kategoriích, kterých se má výchova týkat, a prostředích, ve kterých má probíhat (Kraus, 2008, s. 39).

I přes veškerý vývoj není ani v současné době pojetí sociální pedagogiky jednoznačné. K. Mollenhause (in Kraus) říká, že *sociální pedagogika pojmově označuje skupinu nových pedagogických opatření a institucí, které vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti*. Úkol sociální pedagogiky spatřuje ve vytvoření rovnováhy mezi požadavky jedince a skladbou nároků daných společností. H. Glesecki (in Kraus) spatřuje v sociální pedagogice jakousi teorii pomoci použitelnou při zvládnání konfliktů, které s sebou přináší proces socializace. Sociální pedagogika v pojetí J. Schillinga (in Kraus) chápe výchovu jako pomoc všem věkových kategoriím v různých životních situacích. Poukazuje především na skutečnosti, že hranice mezi sociálními a vzdělávacími institucemi se stírají. Objektem sociální práce z jeho pohledu již zdaleka nejsou jen okrajové a problémové skupiny obyvatel, ale celá populace. Sociální práce navíc prostupuje do pedagogiky jako takové, v postupech a metodách se pedagogizuje. K tomuto pojetí se kloní i I. Böhnisch (in Kraus), který uvádí, že sociálně pedagogické působení

se nezaměřuje jen na aktuální pomoc mladým lidem, s životními a integračními problémy. V jeho záběru je taktéž stabilizace a odvrácení selhání. V sociální pedagogice spatřuje zprostředkovatele osvojování schopností a kompetencí, které dětem a mládeži umožní aktivně se začlenit do společnosti a rozšířit orientaci a repertoár jednání. Za zmínku stojí i názor W. Noacka (in Kraus), který uvádí hlavní pole působnosti v sociální pedagogice volný čas a pedagogiku zážitku, práci s mládeží, s rodinou, se starými lidmi, ústavní výchovu a péči v ústavních zařízeních (Kraus, 2008, s. 41- s. 42).

Sociální pedagogika jako životní pomoc, je směr, na který se zaměřuje ve své monografii Z. Bakošová (2005, 2008, 2011). Vychází z humanistického pojetí výchovy a pedagogiky, z německé koncepce pomáhající (helpersky) pojeté sociální pedagogiky a sociální práce. Kořeny tohoto směru mají původ v křesťanství. Bakošová definuje sociální pedagogiku v dimenzi životní pomoci jako *pozitivnu pedagogiku, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým hľadáním optimálnych foriem pomoci a kompenzovaním nedostatkov. Cieľom je premena ľudí a spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opatery, ochrany smerujúci k integrácii a stabilizácii osobnosti. Za situace, ktoré si vyžadujú zásah sociálnej pedagogiky jako pomoci, považuje Bakošová různé životní situace v průběhu socializace, kdy rodina a škola neplní svou funkci, dále situace ohrožených skupin a jednotlivců (Bakošová a kol., 2011, s. 24).*

Kraus (2008) chápe sociální pedagogiku jako vědní obor, zaměřující se na prostředí a jeho úlohu, kterou sehrává ve výchovném procesu. Ve své monografii *Základy sociální pedagogiky* uvádí, že *sociální pedagogika má charakter transdisciplinární a výrazně integrující charakter. Zdůrazňuje úzký vztah sociální pedagogiky k samotné pedagogice, z filozofických disciplín má nejbližší k filozofii výchovy a rovněž k etice. Úzký vztah jí pojí také se sociologií, která sociální pedagogice poskytuje poznání o fungování společnosti a za zmínku stojí, mimo jiné, i psychologie, neboť jak autor uvádí předpokladem efektivního sociálně výchovného působení je totiž také pochopit osobnost vychovávaného, jeho chování, prožívání, vztahy k ostatním (Kraus, 2008, s. 52 - s. 54).*

Přikláníme se k názorům Pelikána a Krause, že významným prvkem ovlivňujícím osobnost vychovávaného je prostředí, avšak jeho nepříznivé vlivy lze usměrnit výchovou a sebevýchovou. Nejbližší se nám však jeví pojetí sociální pedagogiky, kterou prezentuje Bakošová a její prezentace sociální pedagogiky jako životní pomoci. Bakošová považuje za důležité předcházet společenským předsudkům o tom, že vyhledání pomoci je ponižující

akt. Naopak zdůrazňuje, že jakmile člověk pochopí, že pomoc ve smyslu poradenství, prevence, ale především pomoc pro rozvoj vlastních potencialit je cestou ke zdokonalování, zajišťujícím investici do sebe. Dobrá volba takové investice umožní člověku prožít kvalitní a plnohodnotný život. Je povzbuzující, že teorie sociální pedagogiky jako životní pomoci se orientuje nejen na ohrožené a znevýhodněné skupiny dětí a mládeže, ale i na děti zdravé, stejně tak i částečně na dospělé, především rodiče dětí, jako dalšího socializačního činitele, podílejícího se na formování osobnosti dítěte.

### 1.3 Vymezení základních pojmů

Na tomto místě vymežíme základní pojmy vztahující se k dané problematice.

**Sociální pedagog** je dle Bakošové (2011, s. 37) odborník v oblasti sociálně-výchovného působení, vzdělávání, převýchovy, poradenství, intervence, prevence dětí, mládeže a dospělých, ale také v oblasti výzkumu sociálních věd a věd o výchově a vzdělávání. Dle Bakošové (2011, s. 39) by měl být sociální pedagog zorientován v typologii osobnosti a měl by rozeznat nejčastější chyby, které se dělají při poznávání osobnosti, dále by měl také umět identifikovat, na kterých aspektech osobnosti může participovat sociální pedagogika. Úlohou sociálního pedagoga, jinými slovy též odborníka pomáhajících profesí, je aktivně zasahovat do prostředí a vytvářet přijatelné, výchovně hodnotné podmínky

pro kvalitu života člověka. Kraus (2008, s. 198) dodává, že nelze pochybovat o potřebnosti této profese a jejím přínosu pro fungování společnosti. V současné době dochází ke změnám v rodinném klimatu. Rozvojem podnikatelských aktivit rodičů se zužuje prostor pro výchovné působení uvnitř rodiny, rodiče se výchově svých potomků nemají možnost věnovat v dostatečné míře a tím se zvyšuje riziko, že děti řeší své problémy bez jejich opory a pomoci. V kontextu těchto situací se jeví role sociálního pedagoga jako nutný a doplňující prostředek výchovy.

**Sociální pedagogika** je dle Potměšilové (2013, s. 9) samostatný vědní obor, který má v současné době nezastupitelné místo mezi ostatními společenskými vědami a má současně významný dopad pro praxi. Bakošová (2011, s. 39) uvádí, že sociální pedagogiku zajímá osobnost v sociálních vztazích, v sociálním prostředí. Zabývá se rozdíly v reagování lidí, zkoumá vlastnosti osobnosti, které můžeme ovlivnit výchovou. Sociální pedagogika může podle předmětu zkoumání participovat na utváření vybraných aspektů osobnosti, a to na poznávání sociálního prostředí, poznání, ale i edukačního utváření člověka,

poznávání a edukaci sociální a komunikační stránky člověka. Bakošová zdůrazňuje, že obsahem oboru je především otázka životní pomoci. Kraus (2008, s. 46) uvádí, že sociální pedagogika má dvě základní funkce a to preventivní, kdy vychází z teorií, že pro rozvoj osobnosti je dominujícím působným faktorem prostředí a jeho působení, a dále terapeutickou funkci. Cílem druhé funkce je kompenzovat, vyrovnávat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí. Podobně uvažuje i Ondrejko (in Kraus, s. 47), když mluví o *paradigmatu terapeutickém, do kterého zahrnuje individuální pomoc, krizovou intervenci (rychlá pomoc, zásah)*. Ondrejko vidí úkol sociální pedagogiky (in Kraus, s. 48) v *reflexi stavu a vývojových tendencí současné společnosti a v zájmu o člověka jako o sociální bytost, kterou se postupně stává*. Dle Škoviery (2011, s. 14) pracuje jak s dítětem, tak i s jeho prostředím.

**Osobnost** dle autorky Sraggeové (in Bakošová a kol. 2011 s. 40) neexistuje jednotný názor jak vysvětlit podstatu osobnosti a tedy není možné stanovit jednotnou definici osobnosti. G. G. Jung (in Bakošová a kol. 2011. s. 40) považoval archetyp veřejné, společenské tváře jako obraz, který prezentujeme o sobě navenek. Skutečné vrstvy osobnosti se nacházejí za maskou (personou).

**Prostředí** jak uvádí Kraus (2008, s. 67) má vliv na jednání člověka. Dle autora může prostředí člověka podpořit, být překážkou, přímo jej formovat i motivovat. Kraus uvádí několik typů prostředí, kdy zřejmě nejvíce ovlivňující osobnost člověka je prostředí posuzované podle podnětů, které nabízí a také podle kvality těchto podnětů. Takové prostředí může být podmětově chudé, prostředí podmětově jednostranné, prostředí podmětově zdravé nebo deviační, znevýhodněné. Bakošová (2011, s. 46) je přesvědčena, že pro člověka je důležitá adaptace na podmínky prostředí, tedy jeho schopnost vyrovnat se s podmínkami, novými situacemi. Dle Vágnerové může mít prostředí rozličný význam u hraničních genotypů, to znamená u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců. Z toho vyplývá, že nadprůměrně nadané dítě dokáže lépe využít všechny podněty, které se mu v jeho prostředí nabízejí a dovede je i aktivně vyhledávat. Podprůměrně disponované dítě to nedokáže. (Vágnerová, 2008, s. 14). Pelikán uvádí, že každý člověk je pro život vybaven určitými vymezenými dispozicemi. Vlastnosti člověka jsou ovlivněny jak geneticky, tak i výchovou, ne tolik působením prostředí (Pelikán, 1997, s. 87).

**Výchova** je dle Bakošové a kol. (2011, s. 52) cílevědomé, záměrné, systematické působení, kterým se utvářejí návyky, zvyky, postoje a hodnoty. Potřeby, zájmy člověka, specifika

a jeho motivace vytvářejí předpoklady, aby člověk nabyl možnost stát se subjektem vlastní sebevýchovy. I další odborníci věd o výchově (Palouš, Brezinka, Pařízek, Sliwerski, Višňovský, Zelina, Danek a další) zdůrazňují potřebu a důležitost výchovy, neboť výchova jako součást socializačního procesu pomáhá člověku začleňovat se do širších vztahů, učí ho jazyk, kulturní vzorce chování, sociální role a pozice. Dále se odborníci shodují, že nejvhodnější a nejdůležitější období pro utváření a naplňování cílových záměrů výchovy je období dětství a dospívání. Bakošová se v chápání a pojetí teorie výchovy nejvíce přibližuje Pelikánovi (1995), který výchovu definuje jako cílevědomé, záměrné vytváření

a ovlivňování podmínek umožňujících rozvoj člověka v souladu s jeho individuálními dispozicemi a snahami stát se autentickou, integrovanou a socializovanou osobností. Pelikán přitom nahlíží na výchovu z perspektivy filozofie, psychologie a etologie. Pelikán, stejně jako Bakošová, nevidí výchovný proces pouze jako působení objektu výchovného snažení na subjekt, ale smysl spatřují v interakci, tedy vzájemného interakčního vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným. Každý člověk je pro život vybaven určitými vymezenými dispozicemi. Pelikán se domnívá, že vlastnosti člověka jsou ovlivněny geneticky a výchovou, méně již působením prostředí. Připomíná, že lidé mají řadu dispozic nejen k pozitivnímu, ale i možnému negativnímu vývoji. Vzhledem k tomu, že genetické vlivy neumíme pozměňovat, nezbyvá než zaměřit veškerou pozornost na výchovu (Pelikán, 1997, s. 87). Piťha rozebírá slovo výchova, kterou spojuje se slovesem chovat. Úvahou nad tímto příbuzenstvím ho vede k tomu, že výchova je cosi ochranného. Je to péče, která se týká chování. Vychováváme správně tím, že se správně chováme. Jde o jakési zrcadlení, resp. obtisknutí vlastní podoby, předání části sebe samého (Piťha, 2006, s. 32).

**Vychovatel** je dle Jůvy (2001, s. 55) činitelem výchovy, je jakýmsi iniciátorem tohoto procesu, nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Pelikán (1997, s. 87) vyzdvihuje vliv pedagoga a vychovatele v životě vychovávaného a přisuzuje mu klíčové postavení, neboť dle jeho úsudku lze veškeré negativní vlivy prostředí pozměnit výchovou. Uvádí, že v pedagogické práci je zvláště nebezpečné uchýlit se ke zjednodušujícímu černobílému vidění, zaujetí a předpojatosti. Jen tak je možné vyhnout se mylným výchovným a pedagogickým krokům. Samozřejmě většina těch, kteří usilují o výchovu kohokoliv, má určitou subjektivní představu o tom, koho chtějí vychovávat.

**Životní dráha** je dle Bakošové (2011, s. 74) průběh života jednotlivce v jednotlivých etapách životního cyklu. Má různé dimenze – rodinnou, profesionální, životní. S životní dráhou koresponduje **životní styl**, čímž rozumíme typický způsob uspořádání činností, jednání, vztahů, vědomostí, hodnot a norem, které jsou integrací životních způsobů jednotlivce.

**Sebevýchova**, tu Pelikán (1995) chápe jako výsledek cílevědomého zdokonalování vlastní osobnosti. Sebezdokonalování může nastat v tom momentě, kdy je člověk schopný vlastní sebereflexe, tedy schopnost uvědomění si sama sebe, jaký jsem a kam směřuji. Sebevýchova je dle Bakošové (2011) završením samotného procesu výchovy, jako výsledku cílevědomého zdokonalování vlastní osobnosti.

**Dědičnost**, která znamená přenos vlastností z jedné generace na druhou, má nezanedbatelný vliv v utváření temperamentu a inteligence jedince. Zděděné dispozice jsou dále utvářeny vlivy prostředí, zejména výchovy. V nepříznivých případech je lze výchovou korigovat a zvrátit, ale jen zčásti. Proto také s přibývajícím věkem jedince vlivu dědičnosti v jeho chování ubývá (Nakonečný, 1997, s. 22). Dle Pelikána (1997, s. 88) má dědičnost značný vliv na vývoj a utváření osobnosti člověka, zároveň však připouští, že výchovou lze mnohé změnit či dokonce zvrátit. Americký psycholog John Broadus Watson naopak podíl dědičnosti odmítal. Věřil, že výchova je všemocná. Proslul výrokem: *„Dejte mi na výchovu tucet zdravých dětí a já vám zaručím, že z každého z nich vychovám specialistu, jakého náhodně zvolím – lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka, zloděje, bez ohledu na jeho talent, sklony i bez ohledu na vlastnosti jeho předků“*. Behaviorismus, stejně jako jeho výše citovaný zakladatel, striktně popírá roli dědičnosti a soustřeďuje se jen na pozorovatelné jevy – chování. Zaměřoval se především na učení, prostřednictvím podmiňování (čerpáno z přednášek Mgr. Evy Šalenové, Sociální psychologie).

**Sociální interakce** je dle Vališové (1992, s. 33) v lidském chápání vyjádřena osobními vztahy s lidmi, vzájemnou pomocí, porozuměním se členy rodiny, s kamarády, se spolužáky, s učiteli, sourozenci. Projevuje se jak přijímáním citových projevů od druhých, tak i opětováním citů, rozvíjením a udržováním sociálních kontaktů. Sociální interakce je jedním z prvků, který umožňuje proces socializace. Je to tedy souhrn působení, styku mezi jedincem a jeho sociálním prostředím.

**Socializace člověka** je proces, který umožňuje sociální interakci. Dle Vališové (1992, s. 33) jde o proces vrůstání jedince do prostředí, společnosti, který má v podstatě charakter sociálního učení. Produktem procesu socializace je získání specificky lidských vzorců vnímání, cítění, snažení, tedy dovednosti, které umožňují jedinci život ve společnosti.

**Motivace** se zabývá pohnutkami lidského jednání a hledá odpovědi na otázky jeho příčin. Dle Smékala (2004) získává člověk výchovou schopnost hodnotit svá přání, sebereflexí a svědomím je hierarchizovat a vybírat dle mravní hodnoty, tedy zvažovat stupeň jejich naléhavosti a přijatelnosti.

**Rodinné prostředí** je prvním a základním životním prostředím člověka, které odráží problémy doby. Z hlediska sociálně psychologického a sociologického je rodina malou a neformální skupinou a je nejdůležitějším mediátorem kulturního vlivu. Současná rodina bývá menší a demokratičtější, než bývala rodina v minulosti. Hraje klíčovou roli v socializaci člověka a je zpravidla první referenční skupinou, k níž má jedinec kladný vztah (Kohoutek a kolektiv, 1998).

**Dětský domov** je dle Jůvy (2001) internátní výchovné zařízení pro výkon ústavní výchovy mládeže. Zajišťuje výchovnou, hmotnou i sociální péči dítěti, které nemůže být ze závažných důvodů vychováno ve vlastní rodině a nemůže být osvojeno nebo umístěno v jiné formě náhradní rodinné péče. Mládež, u níž se předpokládá dlouhodobý pobyt v dětském domově, je vychovávána v dětském domově rodinného typu, přičemž doba péče poskytovaná domovem je zpravidla od tří do osmnácti let, popřípadě do ukončení přípravy na povolání.

**Afunkční rodina** je rodina, která neplní žádnou ze svých základních funkcí a tím ohrožuje výživu, zdraví a někdy dokonce i život svých dětí. Používáme též výraz nefunkční rodina.



## 2 FILOZOFIE VÝCHOVY A JEJÍ VÝZNAM PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU JAKO ŽIVOTNÍ POMOC

Podle našeho soudu jsou výchova a vzdělání vlastně filozofií: jsou péčí o životní pohyb, péčí o duši. Pedagogika obecně uznává, že výchova není vyráběním, obráběním či drezúrou vychovávaného. Pravý skutečný vliv lze spíše hledat tam, kde vychovatel vyzývá

a podněcuje chovance k jistému pohybu, který musí vykonat chovanec sám, byť veden.

Myslíme si, že filozofie výchovy, aby obstála a splnila své poslání, musí reflektovat pluralitu bytí, odkrývat vnitřní zkušenost, podstatu i smysl pro nekategorizované lidské hodnoty: pro zkušenost poznání, obrat duše ke světlu.

Přikláníme se k úsudku, že vychovatel vychovává vychovávaného dle všeobecně uznávaných měřítek. Při formování jeho osobnosti není relevantní vkládat své soukromé názory. Přesto jistá antinomie do výchovy nutně vstupuje. Co lidstvo existuje, snaží se staří mladým, ve své snaze pomoci, předat své životní zkušenosti, neboť se domnívají, že tyto jsou přenositelné. A co lidstvo trvá, mladé hledající, tápající duše je málokdy reflektují, neboť samy musejí prodělat obrat, být mu vystaveni v celkové a komplexní podobě. Vychovatel směřující vychovávaného ke vzdělání a poznání přebírá úlohu vedení, řízení. Zní to krásně, vzletně. Už výklad slova výchova znamená řídit, vést, vzdělávat. Ovšem tato slova mohou vyznít špatně. Nikdo nechce být řízen, veden, vzděláván. Zvláště v dnešní době chtějí být všichni svobodní, nechtějí se učit. Mladí lidé dávají přednost svobodě před poznáním. Ačkoli nebylo tomu tak vždy? Už za dob Platóna?

Úloha vychovatele je, vždy byla a bude těžká. Vychovávat by měl jen ten kdo má duši vychovatele. Pokud tomu tak je, úloha se transformuje do vyšší formy a tou je poslání. Vychovatel by totiž měl nalézt to, co je uvnitř každého člověka. Rozvíjet, zvětšovat všechny hodnoty a schopnosti, které jsou někdy spící, ukryté a pokud člověk nenajde odvahu je vytáhnout na světlo, zůstanou spící a skryté po zbytek života. Úlohou pedagoga, vychovatele je extrahovat tyto schopnosti na povrch, umožnit, aby se projeví vnitřní schopnosti jednotlivce. Umožnění projevu něčeho pochází právě z latinského kořene slova vychovávat, což znamená, vytáhnout zevnitř ven. Vzdělání není něco takového, za jaké jej někteří jeho učitelé vyhlásují. Mnozí z nich jsou přesvědčeni, že do duše, ve které není vědění, je oni dávají, jako by vkládali zrak do nevidomých očí. Kvalitní pedagog chápe, že vzdělání a poznání není vkládáním zraku do očí slepce, ale učení vidět.

Žádaným produktem výchovného umění tedy není sjednání schopnosti užít, tu už má. Cíl spočívá v nasměrování, tedy v otáčení tohoto ústrojí správným směrem a takovým způsobem, aby vše proběhlo co nejnáze a s největším zdarem. I nejostřejší zrak nepostačí, pokud nehledí, kam by měl a není správně obrácen. Provést tento obrat, na tom záleží, v tom spočívá pedagogův úkol. Všechny lidské bytosti jsou obdařeny schopností vidět, vzdělání je cesta za světlem. Úkolem pedagoga, vychovatele je zažehnout plamínek, probudit duši, ukázat cestu ke světlu. Tím plamínkem je touha. Touha po vzdělání a vědění, touha po uspořádání vlastních myšlenek, připojení jedné k druhé, touha uspořádat city a řídit svůj život s určitou jistotou. Dobrá výchova formuje, je takovou vnitřní alchymií. Pokud se něčemu naučíme, nemůžeme zákonitě zůstat stejní jako předtím. Kdo vyjde na světlo, nebude se již chtít vrátit do tmy, ačkoli se to kdysi zdálo tak pohodlné a vyhovující (čerpáno z přednášek doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Balvína, CSc., Filozofie výchovy).

## 2.1 Filozofie výchovy

Teoretický postoj jako fenomén je předmětem filozofie. To je důvod, proč filozofii nelze aplikovat například na matematiku, umění, náboženství a v žádném případě ani na výchovu. Filozofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností tohoto procesu s údivem táže, co že je to výchova a problematizuje všechny dosavadní „samozřejmé“ definice, jakož i výzkumy na nich založené. V tom je její smysl a význam (Beneš a kolektiv, 2002, s. 20).

Podstatu filozofie výchovy lze nalézt v díle řeckého filozofa a pedagoga Platóna. Jak uvádí Patočka v knize *Aristoteles, přednášky z antické filozofie*, se Platón v průběhu své filozofické dráhy vypracoval jak v náboženského proroka a konstruktéra ideální společnosti, tak i v britkého analytika a myslitele přirozené systematičnosti, objímající každý předmět možného naučného zájmu (Patočka, 1994, s. 5).

Je nám známo, že Platón psal své spisy většinou formou rozprav mezi svým učitelem Sokratem a dalšími osobami, kterým Sokrates svými otázkami pomáhá dospět k poznání, vyvrácením jejich předsudky a nezralostí opředených názorů. Mistrovským výkladem vztahujícím se k výchově, vzdělávání a úloze vychovatele a vychovávaného je jeho Podobenství o jeskyni, popsané v knize sedmé, v díle *Ústava*. Dnes, mnoho století po Platónovi, kdy je filozofie v obecných rysech zcela odlišná, jsou jeho myšlenky stále aktuální a aplikovatelné na současnou dobu.

Soudíme, že Podobenství o jeskyni má mimo ontologický, gnoseologický, etický i pedagogický rozměr. Mýtus o jeskyni tedy není pouhým mýtem či podobenstvím o duši vzdělané a nevzdělané. Jak sám Platón na začátku sedmé knihy předesílá, jedná se především o mýtus, který dovádí Platónovu nauku o duši do jejích praktických mezí v nejzazší podobě.

Usuzujeme, že Platónovo podobenství o jeskyni podává svědectví o tom, jakým způsobem dochází ke vzletu duše pohybem vzhůru. Nešetrný způsob, jakým je duše tomuto obratu vystavena, se jeví jako nutný. Platón zmiňovanou duši zasazuje doprostřed politických a etických problémů. Mýtus o jeskyni je dílo nadčasové a dokonale zapadá do fenoménu péče o duši. Při péči o svou vlastní duši si uvědomíme, že je zcela nevyhnutelné vyhnout se starosti o duše ostatních. U části lidí se péče koncentruje na rodinu a blízké, jiní svou starost přenáší na širší okruh společenství lidí, kteří tvoří intimní či méně intimní svět kolem nás. Podobenství podává jasnou představu o tom, jak Platón chápal vzájemný vztah skutečného a zdánlivého poznání, respektive vztah světa zprostředkovaného a zkresleného našimi smysly a světa idejí.

Platón nás seznamuje s prostředím a momentální situací odehrávající se v podzemním obydlí, podobném jeskyni. Popis je čistě statický. Lidé, sedí a pozorují prapodivné stínové divadlo odehrávající se na zdi před nimi. V tomto nehostinném příbytku jsou již od dětství, žijí spoutání na nohou i na šíjích. To má za následek, že zůstávají stále na témže samém místě a vidí jedině dopředu. Otáčet hlavou do stran nemohou, protože jim v tom brání zmiňovaná pouta. Daleko za nimi hoří oheň a uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni je nahoře příčná cesta, podél níž je zídka, která slouží jako překážka, podobná té jakou mívají kejklíři, aby mohli ukazovat své kousky. V alegorickém pojetí lze jeskyni chápat jako náš obvyklý způsob života, stín je naše okolí, takové jaké nám jej ukazuje čistě smyslové vnímání. Platón předestřel obraz naší každodennosti. Lidé v jeskyni se cítí v bezpečí a spokojeni, vše co vidí, považují za skutečné, jinou realitu neznají a ani si ji nepřipouštějí. Je to pohodlné a bezproblémové. Stíny se jim nejeví jako stíny, neboť je považují za skutečnost, jsoucno. Nejsou schopni rozlišit co je opravdové a co není opravdové, tedy pravdivé. Stávající situace jim vyhovuje, nemají potřebu něco měnit. Nevadí jim ani to, že se nemohou otočit, mohou hledět pouze jedním směrem. Zvyk a zabydlenost jim brání ohradit se proti této realitě. Platón tyto lidi přirovnává k vězňům a svou alegorii vkládá do úst Glaukóna, který sděluje Sokratovi *divný jest ten tvůj obraz a divní vězňové* a Sokrates mu na to odpovídá *podobní nám, neboť takoví lidé jistě by*

neviděli ze sebe samých ani ze svých druhů něco více než stíny vrhané ohněm na protější stranu jeskyně. Jako vězni jsou viděni tito lidé člověkem, který došel poznání. Oni sami žijí v domnění, že jsou naprosto svobodni, ačkoli tomu tak zdaleka není. Nevolný, ubohý a bezútěšný život není nikým z přítomných reflektován (Platón, 2001, s. 213 – s. 214).

Arno Anzenbacher ve své knize *Úvod do filozofie* chápe oblast zdání, jako oblast smyslovosti, kdy smyslovost náleží materiálnímu, tedy tělesnému světu. Uskutečňuje se pomocí zraku, sluchu, chuti či čichu, týká se tedy čistě smyslových jevů. Smysly však vnímají v pozorovaných jevech proud neustálých změn, opakované vznikání, proměnu a následné zanikání. Oblast pravého bytí vidí Anzenbacher jako oblast duchovního světa. Očima ducha je realizováno pravé, vlastní poznání (noéisis, epistémé). Vlastní poznatek je nejdůležitější a nemá nic společného se zdáním proměnlivých jevů. Neuskutečňuje se ve smyslovosti, nýbrž se vztahuje k pravému bytí, které je neproměnné, zůstává stále stejné a je základem veškerých jevů (Anzenbacher, 1990, s. 43)

Dle našeho soudu, lidská bytost je zpočátku připoutána v oblasti vnímání, neboť dané považuje za jsoucí. Pomyslně lze skutečně říci, že je člověk spoután a z těchto pout musí být vysvobozen. Jakmile dozraje do určitého věku, s částečnou pomocí jiných, ale především sám, je nucen absolvovat onu pomyslnou cestu. To proto, aby jeho duše postoupila a postupně se měnila. Platón se tuto cestu člověka vědoucího a nevědoucího pokouší v podobenství popsat.

Anzenbacher vysvětluje v *Úvodu do filozofie*, že v podobenství o jeskyni nejde jen o teoretické otázky, ale klade také etický požadavek. Dle něj Platón nechce pouze vysvětlit, jak je možné poznání, ale ukazuje, co je třeba dělat. Jestliže člověk pochopil rozdíl mezi smyslovostí a duchem, pak ví, že nesmí nadále zůstat, řečeno metaforicky, „v jeskyni“. Naopak je povinen vynaložit veškerou námahu a energii z jeskyně vyjít. To je bod zlomu, kdy pochopí, že se nesmí vydávat libovůli svých smyslových sklonů, ale že je nutné jednat dle rozumu. Lidství důstojné člověka znamená, že duch (rozum) ovládá smyslovost (pudy). Anzenbacher to chápe tak, že duch, který se osvobodil, žije ve znamení ideje

dobra.

Dle Anzenbachera se smyslovost může rozvíjet ve smyslu lidství teprve pod vládou rozumu. Tedy rozum nemá být ovládán smyslovými motivy, ale užívat svobody ducha (Anzenbacher, 1990, s. 45).

Platón dopouští zvrát v dějové linii, který zcela zvrátí poklidnou popisovanou realitu. Přímou vybízí k pozorování následující události, která změní běh děje, ulpívání v nynější strnulosti. Jednoho z vězně postaví do situace, kdy je vyproštěn z pout a přinucen náhle vstát a otočit šíji, dát se do pohybu a hledět vzhůru ke světlu, které proniká do jeskynního příbytku otvorem. Při otočení hlavy uvidí za zídou oheň, který způsoboval stíny, předměty, které způsobovaly obrysy na stěnách a nosiče předmětů. Je mu dána možnost rozlišit co bylo pravdivé a co byl pouhý stín. Je podroben bolesti, kterou cítí především v očích, přes mžitky v nich není zpočátku schopen dívat se na předměty, jejichž stíny původně viděl. Zjišťuje, že co mu bylo ukazováno jako pravé, takové zdaleka nebylo. Pravda je mu předestřena v celé své nahotě a on ji přesto odmítá přijmout. Trvá na tom, že předtím viděné je skutečné, avšak stíny jsou stále zřetelnější a neskrytější a pravdu náhle vyjevenou nelze ignorovat. Vězeň začíná rozdělovat na stíny a věci, nehodlá se však vzdát svého zdání a chce se k tupému a nečinnému pozorování vrátit zpět. V této fázi ještě nestojí o nově nabytou svobodu, neumí s ní nakládat. Vždyť vynaložit myšlení jak se má běh věcí, příčiny a následky, stojí námahu a on se chce vrátit k pohodlí, které mu nabízel jeskynní svět. Platón si klade otázku, jak by asi dotyčný reagoval, kdyby mu někdo tvrdil, že co pozoroval předtím, byly jen přeludy, a že až nyní zří správně, reálně, skutečně. Co by se asi stalo, kdyby mu byly ukazovány předcházející předměty a on měl odpovídat na otázky, co to ve skutečnosti je? Kdyby mu někdo vyjevil náhle pravdu, že vše předtím viděné byly jen přeludy a iluze? Takový člověk by se ocitl v nesnázích a stejně by se zřejmě nenechal přesvědčit, že věci, které zřel, byly pravdivější než ty, které jsou mu nyní ukazovány. Je zřejmé, že vyléčení z pout a nerozumnosti je možné pouze prostřednictvím osobního prožitku. V této fázi dochází k onomu obratu, který nazývá Platón *paideia*. Je to opak popisované každodennosti jeskynního člověka. Předložená instance v platónské *paideia* je neosobní. Platón neuvádí nic a nikoho konkrétního, kdo by způsobil jedincovu konverzi, kdo by jej osvobodil z pout a vyslal ke světlu. Chtěl tím naznačit, že pouze duše, *psyché* je oním a jediným spouštěcím mechanismem, který v člověku způsobuje pohyb? Lze to chápat i tak, že Platónům „vychovatel“ nemá konkrétní tvář, neboť jeho osoba není v příběhu relevantní. Podstatná a důležitá je pouze na světlo vytahovaná duše. Vězeň byl *vyproštěn z pout a přinucen náhle vstát*. Není to tedy jeho vlastní aktivita, ale okolnostmi byl postaven před realitu, které musí čelit (Platón, 2001, s 214).

Kratochvíl ve své knize *Výchova, zřejmost, vědomí* uvádí, že se v tomto momentě objevuje zcela nový aspekt, který připoutaný dříve nepoznal, a to je chtění a vůle. Ty jej přiměly

odpoutat se a otočit hlavu směrem do neznáma. Vůle, která byla impulsem k otočení hlavy a odpoutání, už není dostatečná k tomu, aby sám od sebe vylezl ven na denní světlo. Kratochvíl to vnímá tak, že ten kdo by měl dotyčného vyvléci ven je filozof, neboť on coby vzdělanec, je ten, kdo je zbaven strnulosti pohledu. Připouští, že výchova má i stinné stránky, nepříjemné a namáhavé, ale je třeba si uvědomit, že onu námahu a bolest nepůsobí člověk (vychovatel), *nýbrž povaha svobody, vztah k bytí*. Vychovatel v tomto procesu hraje roli pomocníka životního obratu, je „terapeutem“ v původním slova smyslu. Vychovatel se snaží do tohoto vztahu pouze uvádět. Právě z tohoto důvodu posílá dle Kratochvíla Platón filozofa svědčit zpátky do jeskyně. Nejde poučovat, jde upozornit na nedospělost a zahleděnost obyvatel jeskyně. Jde jim říct, že na svět lze pohlížet jinak, že svět je bohatší a skutečnější. Cítí touhu je přimět chtít poznat skutečný svět a ne jen pouhý stín, který je navíc umělý. Chce, aby poznali, že světlo může být přirozené. Hodlá je přimět k pohybu. *Schopnost pohybu a zahlédnutí čehokoliv ve světle přirozeném* tvoří základ toho, co odlišuje vzdělance od obyvatele jeskyně. Filozof si je vědom nutnosti svého zásahu, neboť zbavení se pout je známkou osvobození, i když ví, že jedinec to tak v danou chvíli takto nevnímá. Podle Kratochvíla je však nespoutanost znakem ztráty jistot a bezpečí. Úbytek opory v jedinci vyvolává pocit zmaru a bezmoci (Kratochvíl, 1995, s. 35 – s. 36).

Přesto nebo právě proto Platón vystavuje jedince extrémní zkušenosti a obratu v jeho celistvé podobě. Není to jen jeho rozum, jeho emoce a tělo, které se mění. Vyvádění na světlo, k poznání si totiž vyžaduje člověka ve všech jeho rovinách a s plným nasazením. Veškerým přemýšlením dozrává k názoru, že nemůže obracet oči ke světlu od tmy jinak než pohybem celého těla. Tak také lze s celou duší otáčet od proměnného dění, kdy nabývá mohutnost obsažená v duši každého i ve zraku, které nazývá ústrojím, kterým člověk nabývá poznání. To vše se stupňuje, až graduje do takové síly, kdy člověk vydrží pohled na jsoucno a na nejjasnější jsoucna. Postupné uvykání na pravdu by totiž mohlo mít za následek, že jedinec vzdá své snažení a vrátí se zpět (Platón, 2001, s. 217).

Děj pokračuje dramatickým způsobem. Je naznačeno, že osobní prožitek znamená mnohem více než ústně předávaná pravda prostřednictvím jiné osoby, zároveň je zřejmé, že zásah druhé osoby je nutný. Proto sledujeme, jak je vězeň odtamtud násilím vlečen, drsným a příkrým východem nekonkrétní osobou. Vězeň je puštěn ze sevření anonymní osoby,

až v momentě, kdy je vytáhnut na denní světlo. Vzpouzí se, brání, trpí bolestí, nejistotou, strachem z neznámého, aby jeho oči zalité září a prostoupené bolestí z tohoto přívalu

světla, konečně uviděly, co je mu nyní pojmenováno jako skutečné světlo. Venku je ponechán vlastnímu osudu, aby si sám udělal obrázek o tom co je skutečné a co odvozené. Vězeň, respektive nyní již osvobozený, si nejprve potřebuje zvyknout na nastalou realitu. Zírá nejdříve na stíny. Teprve až jsou jeho oči připravené, postupně pozoruje obrazy lidí a ostatních předmětů zrcadlící se na vodních plochách, později je schopen pohlédnout na tyto samotné předměty a lidi, nejen na jejich odraz. I slunce a sluneční světlo v celé kráse může spatřit až posléze, kdy prvně hledí na světlo hvězd a měsíce, neboť noc a noční obloha je k jeho netrénovaným očím šetrnější. Poslední fází je schopnost uzřít denní oblohu v celé její záři a zdá se být etapou završení prozření, vysvobození se z pout nejen skutečných, ale i pout svazujících mysl. Jak říká přímo Platón, je to vyproštění se a vyléčení se z pout a nerozumnosti. Teprve poté pochopí smysl a příčinu toho co viděl tam dole. Sokrates uvažuje o tom, že právě to je ten moment, kdy se cítí šťasten z oné změny a lituje své tehdejší spoluvězně (Platón, 2001, s. 214 – s. 215).

Anzenbacher v *Úvodu do filozofie* vnímá lidství jako symbol emancipace člověka a z ní pramenící povinnost působit tak, aby možnost této emancipace našli také jiní, a v posledku všichni lidé. V podobenství o jeskyni ten, kdo již odsud vystoupil, sestupuje opět do jeskyně a snaží se i za cenu vlastního ohrožení osvobodit a vyvést ven své dřívější spoluvězně (Anzenbacher, 1990, s. 45).

Platón líčí návrat onoho člověka zpět do jeskyně za účelem osvobození svých bývalých spoluvězňů. Jak naznačuje jeho osvobozený jedinec po spatření světa tam nahoře, tedy po jakémsi prozření, by od nynějška raději cokoli zakusil, než aby měl opět ony nejasné představy a předešlým způsobem života žít. Z textu je zřejmé, že i pro Platóna, stejně jako pro Kratochvíla symbolizoval onen člověk vracející se zpět do jeskyně zachránit ostatní – filozofa. V knize *Výchova, zřejmost, vědomí* Kratochvíl uvádí, že filozof je vzdělanec, edukovaný člověk, který po rozhlédnutí se ve skutečném, slunečním světě se naučí v tomto světě pohybovat a sám o sebe postarat. Stává se obyvatelem kosmu. Pak si však vzpomene na své „dřívější obydlí“ a pocítí potřebu vrátit se do jeskyně a předat svědectví o tom co viděl i za cenu posměchu a dalších rizik (Kratochvíl, 1995, s. 32).

Platón označuje, že filozofem je ten, který dokáže rozlišit stíny a ideje. Platón poukazuje na fakt, že nemá smysl jen pravdu vědět, ale posláním filozofa, učitele je pravdu a poznání šířit, předávat. Kdyby tento člověk zůstal nahoře a nedbal osudu svých spoluvězňů, ztratil by jeho výstup smysl, cesta za poznáním by nebyla završena. Jeho návrat je v podstatě vyvrcholením cesty ke svobodě. A Platón si nedělá iluze, že sestup zpět bude

bezproblémový a přímočarý. Naopak jak předesílá, filozofa může tam dole čekat i smrt. Přesto jej v kapitole sedmé vystavuje nejen tomuto riziku, ale i posměchu a pohrdání, neboť návratem do temnoty zvykáním na tmu se mu dělají mžitky před očima. Věžňové toto vnímají tak, že cesta nahoru měla za následek zkažení jeho zraku a utvrzuje je to v přesvědčení, že nestojí vůbec za pokus jít tam nahoru. Platón však ústy Sokrata upozorňuje, že filozof, který neochvějně odolávající argumentům vězňů se vlastně utvrzuje ve své pravdě. Jestliže člověk, který přejde od dívání se na věci božské do lidské bídy, nechová se jako dříve a stává se směšným pro ostatní (Platón, 2001, s. 215 – s. 216).

Soudíme, že hlavní myšlenku v Podobnosti Platón naznačuje uprostřed kapitoly sedmé. Pokud člověk jednou uzří světlo, už se nikdy nebude chtít vrátit zpět do tmy. To je podstata lidské přirozenosti. Přejít je bolestný v obou rovinách, jak přechod ze tmy do světla, tak i opačně ze světla do tmy. Bolest a domnělá porucha zraku je metaforou těchto obtíží. Přivykání ze tmy na světlo u vězně vystoupivšího z jeskynního vězení, které provází bolest, strach ze slepoty, nejistota, lze v širším kontextu chápat jako cesta duše nevzdělané za vzděláním a poznáním. I ta je plná překážek, odříkání, nejistoty a překonávání sama sebe. V návratu osvobozeného zpět do temnoty jeskyně lze spatřit symboliku pedagogiky a vychovatelství. Pedagogové, vychovatelé, rodiče v těch všech lze vidět onoho navrátilce. Oni došli poznání, oni jsou ve světlejším životě a jejich úlohou, posláním, nutnou volbou je vyvléci ostatní, kteří to potřebují, ze stavu nevědomosti do světlejšího prostředí. Cesta pedagoga, vychovatele, rodiče za splněním tohoto účelu je taktéž plná bolesti, odříkání, nepochopení, někdy i posměchu (čerpáno z přednášek doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Balvína, CSc., Filozofie výchovy).

Soudíme, že je lidská přirozenost onu cestu podstoupit s plným nasazením. Je to koloběh, který se opakuje od dob platónských až po dnešní realitu, která vychází z dvojí životní perspektivy. Jedna perspektiva se odvíjí z hlediska přirozeného a nereflektovaného, druhá z hlediska filozoficky probuzeného.

## 2.2 Etika výchovy

Je nám známo, že otázky dobra a zla jsou staré jako lidstvo samo. Hledání správných odpovědí přitahuje pozornost člověka již od pradávna. Teoretický základ pro jejich zkoumání byl položen na půdě filozofie a podnítil zrod etiky – vědy, zabývající se morálkou. Etika není rozhodně jen středem zájmu filozofů, značným způsobem zasahuje



každého z nás. Podle našeho soudu středo bodem veškerého procesu a hodnot výchovy je člověk.

V každé části filozofie jde nakonec o člověka, je věčným tématem, fenoménem (Anzenbacher, 1990, s. 187).

V Pedagogickém slovníku je etika jako taková charakterizována jako jakási teorie mravnosti. Taktéž filozofická disciplína, zabývající se hodnotovým základem postojů jednání a chování lidí. K základním atributům, které ji reprezentují, patří štěstí, svoboda a smysl života. Etiku lze chápat také jakou soubor mravních norem, tvořících základ společnosti. Normy vymezující postavení člověka ve společnosti a poskytující kritéria jeho morálního jednání. Dále je možné etiku vnímat jako mravní chování člověka, soulad jeho rozhodování, jednání a chování rezonující s humánními a etickými principy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 59 – s. 60).

Mravní (etická) výchova je v Pedagogickém slovníku přiblížena jako výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání. Cílem takové výchovy je, aby zmiňované vlastnosti žáka byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. Etická výchova se opírá o všelidské mravní hodnoty a humanistické tradice. Ty se projevují úctou k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě a spravedlivosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 128).

Bakošová zdůrazňuje potřebu učit děti hodnotám, neboť se domnívá, že na tom záleží jejich štěstí, harmonie se sebou samým, tak i se světem a přírodou. Jako prostředek tohoto učení spatřuje jít vlastním příkladem, ale i prostřednictvím diskuze, rozhovoru, ocenění, povzbuzení, hraním rolí a uvědomením si důsledků chování. Ve své publikaci *Teórie sociálnej pedagogiky* uvádí poznatek Řehana, Capilgarogl (in Dvořáková, 2008), kteří zjistili, že lidé, kteří vysoce hodnotí altruistické cíle, jako jsou přátelství, bezpečí národa, mír ve světě a osobní autonomii nevykazují hedonistický přístup ani kompetitivní způsob života, jako je pohodlnost, vyhledávání vzrušujících zážitků. Tento argument spatřuje Bakošová jako stěžejní, proč učit děti a mládež všelidským hodnotám a lidské hodnoty vidí jako žádoucí cíle, které slouží jako hlavní principy v životě. Hodnoty pomáhají dle Bakošové orientovat se v prioritách (Bakošová a kol., 2011, s. 57 – s. 58, s. 69).

Bytí na světě je u člověka býtí v činnosti. Aristoteles rozlišuje tři oblasti činnosti: činnost teoretickou, praktickou a poetickou. Ta první vede poznávání a jejím cílem je poznání samotné, druhá vede k jednání a výsledným produktem jsou činy a ta poslední nemá sice

hodnotu v sobě samé, nýbrž je zaměřena na tvoření, vytváření díla. Být činný předpokládá, že člověk vždy poznává nějaký smysluplný celek. Lidská činnost vzniká za předpokladu, že bude mít smysl, což je podmínka, která ji vyvolává (Anzenbacher, 1990, s. 193).

Danek v knize *Úvod do filozofie výchovy* chápe člověka jako bytost, která je obdařena vědomím, rozumem a citem. Dokáže od přírody nejen tvořit, ale i přetvářet a hodnotit prostředí kolem něj, ale především sebe samého. Umí plánovat, předpokládat, i se poučit z vlastních chyb. I když podléhá zákonitostem přírody, tedy vzniku, růstu, rozvoji i neodvratnému konci, je obdařen schopností zdokonalovat vlastní život na základě výchovy a vzdělávání (Danek, 2011, s. 39).

Výchovou a etikou výchovy se v publikaci *Výchova pro život* zabývá i Jiří Pelikán, který upozorňuje, že v této oblasti je třeba hledat nové cesty namísto ulpívání na jednobarevném a jednorozměrném vidění výchovy, které byly typické pro minulá léta. Jejím produktem bylo uniformní myšlení, nerespektující individualitu žákovi osobnosti. Podobný přístup je v rozporu s humanitním pojetím výchovy a nerespektuje její etický rozměr (Pelikán, 1997, s. 5).

Vizí a ideálem, nejen etické výchovy, je morálně vyzrálý člověk, který je obdařen komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím a pozitivním hodnocením sebe sama i jiných. Jejím výsledným produktem by měl být člověk, který je si vědom svých povinností a zároveň má dostatek sebeúcty k sobě samému. Etickou výchovou formovaný jedinec dozrává v kulturní osobnost, rozvíjející úctu k hodnotám, potřebou dodržovat zásady slušného jednání, dochází k prosociální orientaci. Člověk, jehož se ve výchovném procesu zasáhne, etika ve výchově si dokáže uvědomit co svým jednáním a slovy může způsobit jiným lidem. Jejím smyslem je také pěstování k solidaritě, sounáležitosti, úcty k oprávněným zájmům druhých lidí. Výchova orientovaná na morálku v jednání člověka vede k upevňování etiky, tedy uplatňování morálky v životě celé společnosti. V procesu etické výchovy je tedy potřebné vysvětlovat zásady slušného chování, vyjadřování s prvky empatie v přístupu k lidem a respektování jiného člověka, jako součásti života s tužbami a představami blízkými jemu vlastním (Danek, 2011, s. 97).

Od biblických dob se lidé snažili najít obecná pravidla morálky, cílové hodnoty, k nimž má být člověk vychováván. Mnohé přetrvávají v různých modifikacích dodnes, ale každá doba se zamýšlí znovu a znovu nad tím, k čemu vychovávat nejmladší členy společnosti. Málokdo z pedagogů si připouští, že výchova není všemocná, vliv má i dědičnost

a prostředí, ve kterém člověk žije. Na vývoji se podepisují i životní podmínky, které vytvářejí zkušenosti a odrážejí se na vytváření názorů, postojů a vztahů (Pelikán, 1997, s. 7).

Dle Bakošové a kol. v knize *Teorie sociálnej pedagogiky*, by se měla výchova vyvarovat jednostrannému formování osobnosti (pouze vědomostmi). V takovém případě by výsledným produktem byl vzdělanec, který disponuje sumou vědomostí, ale má deficit v citové, charakterové či sociální oblasti. Cílem, nejen etické stránky výchovy, je osobnost, která je schopná navazovat mezilidské vztahy, projevit úctu, ocenit druhého, důvěřovat okolí. Součástí komplexního přístupu k osobnosti je tedy i rozvíjení citů. Být citlivým na necitlivost je projevem emocionální inteligence a citové stability. Je projevem toho, že člověk v každodenním životě dokáže skloubit cit a rozum, což je předpoklad úspěšného zařazení do každodenního života (Bakošová a kol., 2011, s. 66).

Existuje vazba osobního štěstí na ctnost a mravnost? Tuto otázku si mimo jiné ve své knize *Výchova pro život* klade autor Jiří Pelikán. Součástí výchovy, pomocí které člověk směřuje k uspokojivému a naplněnému životu, což je jeden z hlavních životních cílů každého člověka, je dle jeho názoru výchova ke štěstí a správnému postoji k životu. V kapitole druhé si Pelikán klade otázku, zda je štěstí dáno jen objektivními podmínkami žití nebo je závislé na subjektivním úhlu pohledu na situaci, v níž se jedinec nachází. Důležité je dle Pelikána vědomí vnitřní vyrovnanosti, které je právě závislé na úrovni pohledu. Otázkou retrospekce je to jak se dokáže člověk vyrovnat s velmi nepříjemnou životní situací, poučit se z ní a pochopit proč k ní došlo. Dokáže-li si svým vlastním výkladem vysvětlit svět kolem sebe a své místo v něm, najde zpravidla potřebný bod, který mu umožní naleznout vnitřní klid a orientovat se správně ve svém životě. V tom jaký postoj člověk ke svému životu zaujme, může sehrát velkou úlohu výchova, zejména vzor dospělých, jejichž základní přístupy k životu děti od dětství přejímají. Úkolem výchovy, která má etický rozměr je učinit jednotlivce způsobilým, aby nejprve založil svůj vlastní život na pevných základech a poté vynaložil starost o bytosti ostatní (Pelikán, 1997, s. 41 - s. 45).

V *Úvodu do filozofie výchovy* od Danka se dozvídáme, že má sociálně – etická cesta výchovy usměrňovat výchovné působení směrem k humanitě, demokracii a sociální spravedlnosti. To znamená hledat takové přístupy k výchově, aby byla vytvářena vzájemná mezilidská úcta, respekt ke stanoveným normám jednání a uznávání zákonů orientovaných na lidi, ve smyslu jejich rovnosti a svobody utvářející se nebo již existující občanské společnosti. Sociálně – etická cesta otevírá prostor pro hledání možností sociální

spravedlnosti nejen ve světě, ale v každé civilizaci, národě, či společnosti. Dr. Charles Yost (in Danek, 2011) spatřoval, že soužití lidí neohrožuje žádné politické uspořádání, ale vždy jen samotné lidské jednání. Proto je třeba hledat a rozvíjet kontakty a spolupráci, která je spojená s kulturní komunikací a vstřícným jednáním ve smyslu empatie každého člověka (Danek, 2011, s. 15).

Piřha (2006, s. 33) spatřuje základní osu ve výchově a vzdělávání kultivaci. Uvádí, že toto slovo se původně užívalo ve smyslu německého *Ackerbau*, což znamenalo obdělávání, vzdělávání polí. Šlo o to, aby ladem ležící půda začala člověku dávat kvalitní plody a nesla úrodu. Jako příměr se toto slovo začalo posléze užívat o výchově člověka. I jemu má být umožněno, aby přinesl dobré plody. Toto přirovnání je vsutku příznačné. Na ladem ležícího člověka je jiným člověkem působeno, je vzděláván. Toto snažení přinese úrodu v podobě jednotlivce, který je přínosem pro ostatní lidi a společnost. Je vlastně kvalitním plodem toho, který se o jeho vzdělávání a kultivaci zasloužil. Je odměnou za jeho úsilí a snahu. Slovo kultivace souvisí etymologicky s významem kult, což znamená úcta. Kultivace je vsutku něčím, co vede k úctě, a to v obou možných směrech. Na jedné straně jde o to, že kultivovaný, tedy slušný a vzdělaný člověk, vzbuzuje úctu díky svým osobním hodnotám. Na druhé straně vede člověka k uctivosti vůči hodnotám všeho a všech, s nimiž se setkává. Piřhova úvaha jen oživuje a potvrzuje stále opakovanou pravdu, že výchovu a vzdělávání nelze oddělit. Je to jeden nedělitelný celek, jehož hlavní osou je étos, mravní základ neboli charakter.

Balvín ve své monografii *Andragogické rozjímání na téma multikultura, sociální etika a hra* spatřuje hru jako vhodný pedagogický nástroj utváření si morálních hodnot a postojů vůči sobě i okolnímu světu. Díky hře se člověk učí zvládat své okolí a především sám sebe. Z filozofického hlediska považuje hru za proces, v němž se člověk učí odolávat tlakům okolního světa a hledat své místo v něm. Ve hře spatřuje Balvín jednu z metod, jak připravovat člověka k využití své vůle k dosahování krátkodobých i dlouhodobých životních cílů. Je také prostředkem přípravy člověka na řešení problémů a konfliktních životních situací. Z etického hlediska chápe přínos hry v jejím využití, kdy na modelových situacích lze vypěstovat dovednost mravního hodnocení a volby, autonomního přístupu ke světu i k sobě samému, stejně tak k ostatní lidem *jako cíli, nikoli prostředku svého jednání*. Jak Balvín uvádí k naplnění pro sociálnosti tohoto etického a humanistického požadavku je mu blízká filozofická teorie Immanuela Kanta. Ten ve své etice poměřil ve vztahu k člověku dvě hodnoty: člověka jako účel a člověka jako prostředek. Balvín

uvádí, že Kant pochopil člověka *jako účel sám o sobě*. V tom spatřuje Kantovu pro sociálnost, neboť pochopil, že pokud by druhý člověk fungoval pouze jako prostředek, lidé by se navzájem jen využívali, přestala by fungovat rovnováha. Pro toto nebezpečí vyzval Kant ve svém kategorickém imperativu člověka budoucích věků *k lidskosti a humanismu*. A právě v lidskosti a humanismu spatřuje Balvín základní kámen položený pro všechny filozofie pomáhajících profesí, tedy i pro sociální pedagogiku (Balvín, 2011, s. 198 – s. 200).

Usuzujeme, že součástí jakékoliv výchovy je, aby byl jedinec veden k tomu, že zodpovědnost za svůj život má jen on sám. Sociální pedagog by měl vychovávanému ukázat, že tu není od toho, aby řešil problémovou situaci za něj. Jeho úkolem je pouze nasměrovat jedince k samostatnému řešení a zároveň mu ukázat jak problémovým situacím předcházet. Etický rozměr práce sociálního pedagoga lze hledat v kvalitním a profesionálním vedení chovance se záměrem přinášet a především předávat pozitivní hodnoty, s rozpoznatelným zájmem o dobro jedince či celé komunity.

### 2.3 Souvislost filozofie a etiky výchovy ve vztahu k současné pedagogice

Současná pedagogika zaznamenává po roce 1990 snahy o změny v přístupech a chápání teorie výchovy a přístupů k výchově. Bakošová a kol. (2011, s. 64) seřadila nejfrekventovanější přístupy, kdy se vyskytly snahy zrušit teorii výchovy a nahradit ji filozofií výchovy, samotnou teorii výchovy nahradit sociální pedagogikou, rekonstruovat obsah teorie výchovy a nahradit ji aktuálními obsahy – výchovou ekologickou, globální, multikulturní. Bakošová zdůrazňuje, že tyto názory je nutné respektovat, ale nemohou být jednostranné nebo dominantní. Připouští však potřebu inovací v cílech, obsahu a metodách výchovy, neboť inovace mají odrážet potřeby člověka nového tisícíročí. Souhlasný názor s potřebami inovací ve výchově lze spatřovat i v dílech, studiích a výzkumných projektech dalších autorů (Pelikán, Danek, Piřha, Beneš, Zelina, Lorenz, a další).

Piřha v monografii *Výchova, naděje společnosti* kritizuje nastavení současného školství na vědu. Učitelům tak není umožněno uvést děti do poznání světa pozorováním přirozenými smysly. Namísto toho jsou jim předkládány vědecké poznatky, které jsou vlastně přístrojovou analýzou a logickou abstrakcí přímo vnímatelné skutečnosti a posléze jakousi vědeckou interpretací toho co je běžně obklopuje. Výsledkem je, že dětem uniká primární skutečnosti a ztrácí pevnou půdu pod nohama. Přirozenýma očima nevidí takřka nic. Důsledkem je, nadneseným výrazem řečeno, zkažený zrak, neboť ve snaze, aby děti

viděly co nejvíce, jsou jim neustále měněny silné brýle, které střídá mikroskop a dalekohled. Autor vidí jako hlavní úkol pedagoga vychovat ze svých žáků slušné lidi, což nadřazuje nad možností vychovávat armádu zdatných teoretiků. V etické výchově odsouvá teorii na vedlejší kolej. Její smysl a účinek vidí ve vyprávění příběhů, ale i velkých literárních dramatech. Jedině tak lze v dětech vypěstovat hledání dobra a zla a především naučit se nacházet tenkou hraniční linii mezi nimi. Nebojí se černobílého vidění světa u malých dětí, protože tam je hranice jasná. Naopak jasně nastavené principy pomohou dle autora dětem bez problémů projít zmateným obdobím puberty. Zjmenění a tím i jisté zostření hranice dobra a zla je relevantní podle něj až u starších jedinců. I zde je však nutné být opatrný, neboť přechod od bílé k černé může vytvořit neproniknutelnou šed' a způsobit zpochybnění hranice jako takové. Z tohoto důvodu nelze dát takové nejasné vidění malým dětem. Hraniční čáru by nikdy nenašly. Nepochopily by zásadu a ztratily by se ve spoustě jemných výjimečností. Vše je otázkou času. Vše má svůj řád, sled a návaznost. To je nutné respektovat. Dodržením těchto zásad je možné vychovat zralého člověka připraveného na život, v němž bude schopen řešit nenadále situace a problémy s rozhledem a respektem k sobě i ostatním lidem (Piťha, 2006, s. 109, s. 110, s. 111).

Dle Zeliny (in Danek, 2007) je otázkou etické výchovy stanovisko k lidskému životu, světu a hodnotám, které určují normativní strukturu, jež je nevyhnutelná k pochopení cílů a povahy výchovy. Z hlediska komplexního pohledu na svět výchovy a utváření osobnosti člověka ve smyslu humanitního rozvoje je nutné zdůrazňovat intelekt, mravnost, estetiku, duchovno, kulturu, morálku, zodpovědnost a komunikaci (Danek, 2011, s. 31).

Symbolické vyjádření, kterým je filozofie chápána, je označení, že je „péčí o duši“. Renomovaní psychologové, i ti náboženský či ideologicky orientovaní, zdůrazňují, že ve dvacátém a jedenadvacátém století již není vhodné mluvit o duši. Říkají, že jde o „JÁ“ či o vztah somatické sféry a psychiky, pojmy duše a duch považují za krajně nevědecké a zastaralé. Je však nesporné, že každé vědomé výchovné působení se zakládá na určitém filozofickém pojetí člověka a jeho vztahu ke světu, předpokladů jednání a nabývání zkušeností. Být moudrým a účinně moudrost milovat, jest obsaženo i v pojmu filozof. Milovat moudrost znamená chápat celek a na druhé straně mít míru pro každou jednotlivou věc. Moudrost však nikdy nebyla a ani nemůže být instrumentem, je pouhým zázemím jakékoliv instrumentální aktivity. Je to širší horizontu a obzoru, který jsme schopni si otevřít. V minulých epochách měl člověk vždy za úkol něco realizovat,

ve jménu náboženské ideje, podřizoval se morální filozofii, danému, neměnnému pořádku. Uskutečňoval něco mu vnějšího a předem daného, od Boha, od přírody, etickým kodexem nebo společenskou normou. Moderní člověk již nepodléhá vnějším vlivům, úkolům a cílům. Experimentuje sám se sebou, je to cesta bez předem určeného cíle, pouť, na které člověk teprve zjistí, čím a kdo vlastně je. Rozvoj člověka je chápán jako proces seberealizace (Beneš a kol. 2002, s. 15, s. 77).

Analýza lidského chování v kontextu s měnícími se podmínkami života lidí a vazby lidského chování na změny životních podmínek popsal výstižným způsobem etolog Konrád Lorenz ve své publikaci 8 smrtelných hříchů. Jeho poznatky jsou cenné pro pedagogiku. Tento souhrn nejzávažnějších okolností by měla pedagogika brát na zřetel.

Problémem současného lidstva je přelidnění Země a tento problém má nepopiratelný vliv na osobnost člověka. Ve velkých městech přemíra sociálních kontaktů vede ke snaze omezit tyto kontakty na minimum, mizí srdečnost, pohostinnost, přátelský vztah k lidem, roste tendence nestarat se o problémy druhých, udržet si odstup, lhostejnost. Ta se projevuje nezájmem o osudy bližních. Dalším problémem je devastace prostředí. Lorenz přináší nové pohledy. Technický pokrok vyvíjí tlak na člověka. Cit pro krásu se otupuje nejen ve vztahu k přírodě. Utilitární technokratické a ekonomické myšlení otupuje estetický cit. To dává vznik vandalismu, nezájmu o kulturní, svěbytné, individualizované prostředí. Zasahuje i architekturu. Výstavba monotónních sídlišť má vliv na psychiku lidí. Člověk se nemůže a ani nemá zájem stýkat s jinými lidmi. Žítí v masách tak vede k osamělosti a lhostejnosti vůči bližnímu. Současným problémem je dle Lorenze uspěchanost doby. Lidé vlivem honby za úspěchem a ziskem mění své hodnotové systémy. To s sebou přináší i strach. Strach, abych uspěl v soutěži s druhými, strach z chudoby, špatného rozhodnutí a právě úzkost podlamuje zdraví současného člověka. Člověk přestává být sám sebou. Je dezintegrovaný a manipulován. Odnaučuje se žít. S tím souvisí i problém uváděný Lorenzem, totiž vyhasnutí citů. Příčinu tohoto jevu vidí autor v moderní technologii a zvláště farmakologii, která napomohla lidem vyhýbat se bolesti. Člověk se stal přecitlivělým vůči všem nepříjemným situacím, změkčilým vůči velké tělesné námaze a současně však dochází k otupělosti vůči příjemným zážitkům. Mizí citový vztah nejen k lidem, ale i zvířatům a věcem. Snaha po změně a nových zážitcích bez hlubšího prožití vedou k tomu, že se lidé snadno zříkají všeho, co delší dobu vlastnili, ať jde o blízkého člověka či věc. Dalším problémem, jímž se Lorenz zabývá je genetický úpadek. Lorenz usuzuje, že rostoucí infantilita, kdy jedinci očekávají od dospělých péči, která

přisluší jen dětem a jsou schopni si svá „domnělá práva“ vymáhat i násilně, je výrazem úpadku geneticky zakotveného sociálního chování (Lorenz, 1990, s. 11, s. 15, s. 21, s. 29, s. 37, s. 49).

S tímto názorem polemizuje Jiří Pelikán v knize *Výchova jako teoretický problém*, který se domnívá, že rostoucí infantilita vzniká v důsledku hroucení tradiční rodinné výchovy, kterou stále více nahrazují prostředky, které nepodporují přitakání onomu geneticky založenému vzorci sociálního chování (Pelikán, 1995, s. 27).

Výrazným problémem současnosti je, dle Lorenze, rozchod s tradicí. Při objasňování tohoto problému se Lorenz ztotožňuje s názorem Pelikána, kdy hlavní příčinu hospitalismu (nepřátelství) části mladých lidí ke společnosti a zejména k rodičům, vidí v hroucení tradiční rodinné výchovy. Autor zdůrazňuje, že přejmout kulturní tradici za svou je člověk schopen pouze od člověka, kterého miluje, ctí a uznává. V dnešní době, kdy model tradiční rodiny prochází krizí, kdy drtivě většině mladých lidí schází vedle taková „postava otce“, vlastní otec v této roli příliš často selhává a masový provoz ve školách a na univerzitách brání tomu, aby si mladý člověk našel náhradu v uctívaném učiteli. Značný problém lidstva vidí K. Lorenz v rostoucí poddajnosti lidstva vůči doktrínám, které usilují o podřízení lidí stejnému způsobu myšlení. Lidé ztrácejí svou autentičnost. Manipulace je typická pro náš celý život. Dezintegrace osobnosti a ztráta jeho individuality je jedním z typických jevů současnosti, který zasahuje stále větší počet lidí (Lorenz, 1990, s. 63, s. 77).

Vzdělanost a vysoká morální úroveň lidí ve společnosti přináší vklad do kvality života, která má být zabezpečena každému člověku a je spojena s celkovou seberealizací jedince, jeho perspektivou, zabezpečením a respektem (Danek, 2011, s. 85).

Bakošová v monografii *Sociální pedagogika jako životná pomoc* si klade otázku jakou šanci má výchova v současných makro podmínkách se všemi negativně působícími vlivy, jako jsou války, násilí, krize hodnot, neustálý boj člověka o moc. Všechny zmíněné faktory vedou k destrukci lidství, kterou ještě umocňuje stále vzrůstající omezená komunikace mezi lidmi, jež zapříčinily informační technologie a vzrůstající tendence v nových poznatcích z této oblasti. Odpověď zní – šance má asi malé. Připomíná dnes již ověřený fakt, že na utváření osobnosti se zúčastňuje dědičnost, ale velkou roli také hraje prostředí, zmiňovaná výchova a důležitá je i sebevýchova (Bakošová, 2005, s. 46).

Zaměření současné výchovy a vzdělávání je v plné míře orientováno na člověka. Důraz je kladen na jeho vlastní perspektivy a úlohy v životě společnosti, ale přihlíží



se i na mezinárodní rozměr. Společným jmenovatelem je globální výchova. Její úkoly a cíle jsou spojeny s vědomostmi, schopnostmi, postoji i jejich převedením do praktické roviny. V souhrnném záběru globální výchova sleduje respekt vůči osobnosti, zodpovědnost k sobě i jiným lidem, přírodě i společnosti (Danek, 2007, s. 107).

Největším morálním problémem současnosti je podle Pelikána lhostejnost k sobě samému (Pelikán, 1995, s. 23).

Alena Vališová se v monografii *Asertivita v rodině a ve škole* zabývá i pozitivními trendy, které pronikají do současné pedagogiky, kdy autorita vynucená je nahrazována autoritou přirozenou, založenou na stanovení pravidel, požadavků a dbání na jejich dodržování, no vzniká prostor pro iniciativu dítě, pro právo na jeho vlastní projev. Tato koncepce má blízko k humanistickému pojetí pedagogiky. Je kladen důraz na autentičnost, spontánnost, svobodu člověka a především není upírán nárok na vlastní názor a možnost jej měnit. Humanistické principy vnáší etický rozměr do výchovy a vzdělávání. Humanizovat školu, rodinu i mimoškolní prostředí značí dát dětem důvěru, jednat s nimi otevřeně, s úctou a bez nadřazenosti. Někteří učitelé, vychovatelé i rodiče se při takovém pojetí výchovy obávají ztráty respektu, prestiže a kázně. Avšak postupy založené na přirozené autoritě a respektu otevírají možnost utvářet a upevňovat v rodině, výchovných a vzdělávacích zařízeních atmosféru příjemné, klidného a vyrovnaného prostředí. Tyto aspekty vedou k renesanci pozitivních výchovných praktik (Vališová, 1992, s. 47).

Soudíme, že ve výchově a vzdělávání je třeba přihlížet k novým trendům, inovacím a poznatkům z dané oblasti. V současné době model tradiční rodiny, a potažmo i společnost, prochází jakousi krizí hodnot. Z těchto důvodů se intervence a především osobní zájem pedagoga jeví jako nutný stimul, který může změnit běh věcí příštích. Práce sociálního pedagoga je vlastně vzdáním se něčeho ve prospěch druhého člověka. Tím, že se svému svěřenci věnuje, v případě nutnosti i nad rámec svých pracovních povinností, mu obětuje kus svého života. Tato oběť by neměla být brána jako oběť v pravém slova smyslu. Jak je známo povinnost bez lásky činí člověka mrzutým. Proto je třeba si uvědomit, že pracovat ve sféře pomáhajících profesí je posláním, které má člověka naplňovat, ne omezovat. Zároveň usuzujeme, že současná filozofie výchovy a etický rozměr výchovného procesu by měl probíhat po linii, která bude perspektivní jak pro rodinu, tak i rozsáhlejší a složitě organizované společenství. Je třeba akceptovat, že vychováváme děti ve světě, kde mizí hranice. Ačkoli se okolní svět stává globálním

a vzájemně propojeným, dítě v něm i nadále bude žít život individuálně odlišný. S přihlédnutím k otevřenosti světa je žádoucí nebránit se novým osvíceným trendům pronikajícím do pedagogiky a koncepcí výchovy a aplikovat je v praktické rovině tak, aby byl výchovný subjekt otevřen vůči novým poznatkům, objevům a postupům. Je zřejmé, že trend otevřenosti světa v prostoru i čase bude nadále pokračovat a obtočí v něm jen ti, kteří budou svou osobností stejně otevřeni. Pilířem pro utváření a rozvíjení takových dovedností je vedení dítěte ke kritičnosti, ale na druhé straně i k tolerantnosti, k samostatnosti i tvořivosti, k emoční jistotě a hodnotové pevnosti. V soudobém multikulturním nastavení okolního světa je třeba směřovat děti k porozumění a respektu vůči jiným lidem, ale zároveň k nezávislosti a odpovědnosti za vlastní jednání. Usuzujeme, že pouze za těchto okolností je možné, aby byl etický a filozofický rozměr výchovy naplněn.

### 3 ŠANCE NA BUDOUCNOST – OSOBNOST JEDNOTLIVÉHO ČLOVĚKA A MOŽNOSTI JEHO ANALÝZY

Zabýváme-li se tématem osobnosti člověka a činiteli jejího formování, narážíme na spoustu protichůdných tezí. Usuzujeme, že je to stále sporné téma a na položené otázky neexistují jednoznačné odpovědi. Jde především o záležitost, zda vlastnosti, schopnosti člověka a jeho inteligence jsou podmíněny nadáním, u kterého se počítá především s vlivem dědičnosti, nebo souvisí s prostředím. Každý z nás se v životě setkal s jedincem, který měl veškeré podmínky a předpoklady, předurčující a předpokládající úspěšnou životní dráhu. Vzešel z podnětného rodinného prostředí s pevným citovým i ekonomickým zázemím. Nechybělo mu nadání, inteligence a další fyzické i psychické dispozice. Přesto tyto vlohy patřičně nevyužil a jeho život skončil selháním a fiaskem. Naopak existují lidé, kteří se narodili do nevyhovujících podmínek. Jejich další život nevykazoval pozitivní perspektivy a šance uspět v něm, se jevila jako nereálná. Oni se přesto vlastní aktivitou, pílí a sebeutvářením vyšvihli až na vrchol a zvrátili tak veškeré negativní predikce okolí. Dle našeho soudu se nejednoznačné odpovědi nabízejí z toho důvodu, že lidská bytost je osobitá, jedinečná a vyznačuje se jistou unikátností. I když se navenek životní dráhy lidí více či méně mohou podobat, je zřejmé, že každý člověk má zcela neopakovatelný a sobě vlastní běh života. Své osobní prožitky a činy. V tomto ohledu lze konstatovat, že člověk se rodí jako individuum a osobností určité úrovně zralosti a dovedností se stává úměrně tomu, jak se aktivizoval formativní proces individuace a socializace. Soudíme, že spouštěčem dané aktivizace musí být *někdo* nebo *něco*, přičemž další vývoj a dokončení tohoto procesu, směřující k finální podobě osobnosti či možnostem její změny, je na jedinci samotném.

*Základní životní situací člověka je jeho „vrženost do světa“. Člověk je cizincem ve světě. Může se opírat ve své existenci jen o sebe samého. Adler (in Pelikán, 1995) dochází k závěru, že ve výchově je nejdůležitější výchova k houževnatosti a samostatnosti. Za nejdůležitější považuje to, aby dítě neztratilo víru ve svoji budoucnost (Pelikán, 1995, s. 11, s. 19).*

#### 3.1 Sociální pedagogika a osobnost vychovávaného

Při celistvém náhledu na osobnost člověka, z různých úhlů pohledu, dospíváme vždy nakonec k závěru, že klíčový prvek v jeho formování tvoří právě výchova. Domníváme se,

že jejím prostřednictvím utváříme komplexní osobnost jedince, zároveň jejím působením extrahujeme a dále rozvíjíme, vštěpujeme, formujeme a ovlivňujeme schopnosti a nadání dané osobnosti. Pro úspěšnost výchovného procesu je nutná motivace vychovávaného.

A.H.Maslow (in Fürst, 1991) spatřuje hnací pružinu lidského jednání v potřebě seberealizace, přičemž rozlišuje mezi situací nedostatku, vyvolanou neukojenými základními potřebami a motivací růstu. Ta člověka podněcuje, aby se snažil dost ven ze svého současného stavu (Fürst, 1991, s. 112 - s. 113).

Bakošová se v *Teorii sociální pedagogiky* přiklání nejvíce ke koncepci výchovy, která respektuje součinnost vnitřních i vnějších činitelů výchovy. Zároveň spatřuje význam výchovy i v individuální rovině osobnosti, tedy utváření návyků, zvyků, hodnot při celkové kultivaci osobnosti. Výchova je účinná tehdy, když respektuje celkový vývoj osobnosti, tedy její individualitu, dává možnost volby a akceptuje i nepřímé výchovné působení. Společným znakem veškerého snažení ve výchově je směřování k dobré přípravě pro život (Bakošová a kol., 2011, s. 63, s. 68).

Pelikán v knize *Výchova jako teoretický problém* vidí klíč k řešení problematiky formování osobnosti člověka analýzu jeho životní situace jako základního prvku celého formativního procesu. Uvádí, že zákonitosti vývoje utváření osobnosti je středem pozornosti především psychologů, ale dle Pelikána by měl být tento proces i středobodem zájmu pedagogů, neboť oni pronikají hlouběji do celého procesu. Proces výchovy by měl být navazujícím článkem a s procesem formování osobnosti by měl být v souladu (Pelikán, 1995, s. 45).

Vališová se v monografii *Asertivita v rodině a ve škole* přiklání k nutnosti včasného zásahu v procesu formování osobnosti, zároveň však poukazuje na záludnosti, které uvědomované jednání přináší. Dospělí a starší děti jsou dle jejích poznatků na základě výchovy příliš "svázáni" a to jim brání v jakési svobodě jednání, neboť jsou ovlivněni hodnocením jejich vlastních názorů, postojů, a poznatků druhými lidmi. Stylizace do očekávaného jednání, vede k vyhasínání spontánnosti a otevřenosti a vzniku nedorozumění. Malé dítě svobodně a spontánně řeší situace, které dospělým připadají složité. Formující se osobnost dítěte, která ještě není zcela zasažena výchovou, jedná otevřeně. Bariéry dospělosti je možné zbořit vzájemnou interakcí mezi dítětem a dospělým. Mají si vzájemně co předat (Vališová, 1992, s. 41).

Jůva uvádí, že rozvoj jedince je determinován několika faktory. Podíl připisuje dědičnosti a prostředí, ale ústřední úlohu a vliv přisuzuje záměrnému působení, tedy výchově, jejichž

činiteli jsou zpočátku rodina, poté se stává záležitostí profesionálních pracovníků a specifických institucí (Jůva et al., 2001, s. 10).

Je nám známo, že sociální pedagogika se zaměřuje na vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na vytváření optimálního způsobu života v dané společnosti. Jde jí především o poskytnutí pomoci osobnosti jako takové a o její péči při různých sociálních a životních problémech. Zařazujeme ji mezi pomáhající profese a pracovníci, kteří v tomto oboru pracují, jsou pracovníci pomáhajících profesí. Rodiče mají povinnost vychovat své děti k životní zdatnosti. Stát má povinnost je při tom podporovat, no v některých případech je nucen je přímo zastupovat. Takovým zástupcem může být například pedagog nebo vychovatel. Vychovatel má úkol připravit svěřence na život, směřovat jej k zmiňované životní zdatnosti. Brezinka ji specifikuje jako souhrn schopností, znalostí a postojů člověka, nutné k tomu, aby mohl žít svůj život samostatně, smysluplně a sociálně odpovědně. Životní zdatnost chápe jako osobnostní ideál a cíl výchovy. Brezinka dále uvádí, že vychovatelé jsou odpovědni za výchovné jednání a odpovědnost se vztahuje i na úmyslné zanedbávání či *nezasahování do výchovy* (Brezinka, 1996, s. 38, s. 66).

Kraus uvádí, že mistrovství pracovníků pomáhajících profesí spočívá ve schopnosti úspěšně dovést svěřence ke způsobilosti řešení svých životních obtíží a převzetí odpovědnosti. Jedině touto cestou je možné dospět k vyrovnání se s nimi. Ideálním pracovníkem pomáhající profese je prosociálně orientovaná zralá osobnost, uvědomující si své životní poslání a směřování, otevřená podnětům a vědomá si zavazujícího étosu této profese, jakým je přijetí odpovědnosti za životní osudy svých svěřenců (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 178).

### 3.2 Výchovné prostředí a jeho vliv na osobnost vychovávaného

Pokud v prostředí jedince není dostatek podnětů, nutných pro jeho stabilní vývoj je nutné přistoupit ke kompenzaci nevhodných podnětů. Tento pojem pochází z polské sociální pedagogiky. Dle Bakošové jde o nahrazení, kompenzování nedostatků, resp. těch prvků, které v prostředí utvářejícím osobnost chybí. Může se jednat o sociální vztahy v prostředí rodiny, které jsou chudé na srdečnost, laskavost, otevřenost, empatii. Stejně tak i sociální vztahy ve školním prostředí mohou vykazovat patologické prvky, poznamenané nadměrnou soutěživostí, konflikty. Citlivý rodič, vychovatel, sociální pedagog, učitel,

pedagog volného času má vytvořit takové prostředí a podmínky pro výchovný proces, aby prostřednictvím *kompensácie nevhodných podnetov podporoval absenciu neexistujúcich prvkov a pomáhal k stabilite osobnosti* (Bakošová a kol., 2011, s. 91).

Dle Adlera (in Pelikán, 1995) není nikdy možné obhájit empirickými metodami příčiny determinující chování jedince plně a vyčerpávajícím způsobem. Ukázkou může být, že v téže rodině mohou vyrůst dva velice odlišní lidé, neboť samotné prostředí, situace a prožitky jedince nejsou, dle něj, příčinou chování. Asimilací životních zkušeností jednotlivce a jejich odraz v jeho psychice je totiž výrazně individuální (Pelikán, 1995, s. 18).

Úkolem činitelů výchovy, jak rodičů, tak vychovatelů, je podpora dítěte v kontaktech s prostředím, přitom je žádoucí vystavit dítě i zklamání. Vyžaduje to nutnost naučit se vyrovnávat se vznikajícími konflikty a získat schopnost jak zacházet s frustracemi, kterým bude v budoucnu nutně vystaveno (Fürst, 1991, s. 147).

### 3.2.1 Rodinná výchova

Rodina se pohybuje v určitém společenském prostoru, a proto se vyznačuje, v průběhu dějinného vývoje, jistou dynamikou. Mnohé funkce ztratily svůj původní význam, jiné se přetvářejí, zužují, rozšiřují nebo zcela mizí. Nadále si však uchovala dvě základní poslání, jako jsou socializace dětí a základna pro vytvoření emocionálně psychologické stabilizace osobnosti dospělých (Parsons, 1951).

Jůva spatřuje v rodině místo, kde *se jedinci dostává přirozenou formou četných podnětů a zkušeností*, učí se přístupu ke společnosti a základy sociálního chování (Jůva sen. & jun., 1995, s. 88).

Rodina může však dítě i ovlivňovat nepříznivě. V soudobé literatuře takovou rodinu označujeme jako rodinu se zvláštními potřebami. Takové rodiny jsou často v hledáčku zájmu profesionálů v pomáhajících oborech, neboť děti žijící bez příznivých podmínek lze považovat za ohrožené a je pravděpodobné, že bude ohroženo jejich sociální fungování nejen v dětství, ale i v dospělosti. U zanedbávaných a traumatizovaných dětí se rozvíjí tzv. deprivací syndrom, jako důsledek nenaplňování základních potřeb. Jeho následky jsou často fatální a nevratné (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 18).

O tzv. emoční deprivaci a subdeprivaci se často diskutovalo v souvislosti s výchovnými zařízeními. V současné době je však reflektován tento druh deprivace i v rodinách. Tímto

termínem je označován *stav citového strádání, způsobený nedostatečnými citovými podněty, vztahy a vazbami k jiným lidem, hlavně k rodičům, sourozencům a přátelům*. Někdy tyto vazby zcela chybí. Důvodem může být nesprávně zvolený typ výchovy, např. výchova represivní, výchova preferující jiné dítě, výchova hostilní. Kohoutek nastiňuje jistá preventivní opatření, která mohou eliminovat citovou deprivaci v prostředí rodiny. Doporučuje rozvíjet v rodině láskyplnou atmosféru s emočně laděnými rozhovory, které rozvíjejí hlubokou citovou interakci mezi dítětem a rodičem. Jako pozitivní vidí také podporu rodičů při uspokojování potřeby dítěte v oblasti sebeuplatnění (Kohoutek a kolektiv, 1998, s. 110 - s. 111).

Citové vazby se vytvářejí a jsou předávány uprostřed rodiny a nejsou samozřejmě podmíněny biologickými faktory, může je zprostředkovat i nebiologický rodič. Pro dítě jsou zásadní, neboť dítě podněcuje, ale především jejich prostřednictvím nabývá pocitu bezpečí. Díky takovému poutu si dítě utváří schopnost čelit bolestem, útrapám a získává schopnost reciproční, vzájemně opěťující lásky. *Právě v rodinném prostředí buduje dítě základy svého celkového vztahu ke světu*. Pokud rodinné prostředí nezajistí dítěti takovou zkušenost a pocit základního přijetí a akceptace, tak i zde dochází k tomu, že stanovisko důvěry jak ke světu vnějšmu tak tomu vnitřnímu, se nerozvine a otevře se prostor pro vznik opačného fenoménu-základní nedůvěry, obav, úzkosti a psychické deprivace (Kovařík a kol., 2004, s. 13).

### **3.2.2 Náhradní rodinná institucionální výchova v dětských domovech**

K umístění dítěte do dětského domova se přistupuje zejména z několika primárních příčin selhání rodiny. Mezi nejčasnější z nich patří alkoholismus rodičů a zneužívání jiných návykových látek, prostituce matky, zneužívání a týrání dětí, nezvládnutá výchova, nízká sociální úroveň rodiny nebo trestná činnost rodičů. *Dysfunkční rodina je pro rozvoj dítěte tak velkou hrozbou, že společnost volí v takovém případě stále častěji jako jediné možné řešení odnětí dítěte a hledání optimálních forem náhradní péče o ně* (Vocilka, 2000, s. 26).

Výchova v dětských domovech má svá úskalí. Výchovu zabezpečují vychovatelé, kteří svou činnost realizují ve službách, na kterých se střídají. Pro dítě to představuje velkou citovou zátěž, navázat vztah s někým, kdo není stále v jeho přítomnosti. Nenaplněné potřeby dítěte způsobují jeho frustraci, která se může promítnout do projevů chování jako

je samotářství, vzdor, nedůvěra, nereálné očekávání a představy o biologické rodině a o životě jako takovém (Bakošová, 2005, s. 153).

O institucionální péče se obecně hovoří jako o náhradní péči. Pokud však výchovu chápeme jako proces rozvíjení osobnosti jednotlivce nebo jako cílevědomou činnost spojenou s předáváním a formováním poznatků, hodnot, schopností a postojů, zásadních pro určení vztahu k sobě samému a k jiným lidem, je výchova nepochybně primární, nikoliv náhradní. Při vymezování cílů výchovy narážíme na dvojí, přitom ne protichůdné, pojetí. *Jedním cílem je člověk, který je šťastný, druhým je jedinec, který je připraven být nějak užitečný pro společnost a schopný společnost do jisté míry i měnit* (Škoviera, 2007, s. 26).

Je nám známo, že rodičovská péče ve funkčním rodinném prostředí je nenahraditelná a nezaměnitelná. Rodičovství je jedním z nejdůležitějších životních úkolů. Jeho posláním je být pro své děti zdrojem životní inspirace, lásky a růstu. Vyžaduje i velkou dávku zodpovědnosti. Pokud rodič nenaplnuje zmiňované atributy, dostává pro své působení prostor zástupný element, odborník pomáhající profese. Ten by měl svou intervencí zmírňovat negativní dopady způsobené zanedbáním, odložením či jiným ohrožením dítěte ze strany biologické rodiny. V další části naší práce se zaměříme na pracovníky pomáhajících profesí, kterými jsou vychovatelé i pedagogové, a jejich roli v životě dítěte v institucionální péči. Usuzujeme, že profese vychovatele v dětském domově je velmi náročné povolání. Jeho úlohou je nejen dítě utvářet během jeho pobytu v této instituci, ale především připravit ho na reálný, skutečný život, který čeká za zdmi domova. Úspěšné začlenění dítěte do života zcela jistě ovlivňují osobnostní dispozice a vzdělání. Úkolem vychovatele je tedy dovést dítě k naplnění těchto předpokladů, tak zvaně ho uvést do života. Pokud si dítě za pomoci vychovatele vytvoří zdravou dávku sebevědomí, schopnost prosadit se a k životu přistupuje pozitivně, bývá proces osamostatnění vesměs bezproblémový.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROJEKT

V teoretické části se autorka práce snažila přiblížit teoretická východiska výchovy vycházející z filozofického pojetí, zabývala se etickým rozměrem výchovného procesu a vzhledem ke skutečnosti, že středobodem veškerého výchovného snažení je vždy jednotlivec, zaměřila se na osobnost jednotlivého člověka a možnosti jeho analýzy.

Tato problematika bude dále rozvíjena v praktické části, která je zaměřena na konkrétní osobu, chlapce, kterého budeme označovat jako respondent A, pro lepší orientaci pseudonymem Fénix. Snahou metodologického výzkumu je získat nové názory a poznatky především o vlivu výchovného prostředí ústavní péče. Autorka se zaměřila na dětský domov a úlohu pracovníků pomáhajících profesí, v tomto případě vychovatelů a pedagogů, v životě dítěte, jehož výchovu zajišťuje od narození stát. Tento chlapec nikdy nezakusil vyrůstat v prostředí rodiny, bylo mu však umožněno v 15 letech blíže poznat svou biologickou rodinu. S tou se v současné době stýká minimálně. Touto zkušeností byla obohacena jeho možnost srovnání obou výchovných prostředí a může posoudit komplexnost získané výchovy z hlediska dosavadního vzdělání, sociálního citění, životních hodnot a priorit i vliv oddělení od biologické rodiny na jeho osobnost.

### 4.1 Výzkumný problém

#### 4.1.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém se týká vnímání vlivu institucionální výchovy, pod kterou řadíme i dětské domovy. Z percepce osmnáctiletého chlapce, který byl tímto druhem výchovy nucen projít. Srovnává děti vyrůstající v dětském domově s dětmi žijícími v rodinném prostředí z pohledu odborníků-vychovatele a pedagogů i z pohledu laiků z řad vrstevníků. Zkoumá pocity dítěte a jeho rozvoj v prostředí bez rodiny v období dětství, puberty a rané dospělosti. Důležitým aspektem výzkumu je také vztah takového dítěte k biologické rodině, k vrstevníkům, vychovatelům, učitelům. Nastiňuje také pohled zvenčí. Jak chlapce, prostředí ve kterém vyrůstal a jeho osobu, vnímali v průběhu několikaletého časového období pedagogové a vychovatelé, kteří se v dětství zabývali jeho výchovou a vzděláváním a jak jej percipovali jeho dva vrstevníci, bývalí spolužáci ze základní školy.

#### 4.1.2 Proč se výzkumným problémem máme zabývat

Vnímání vlivu ústavní výchovy na život a formování jedince prošlo u společnosti sice jistou renesancí, avšak negativní stanoviska, na ústavní formu výchovy a děti z ní vzešlé, stále převládají. Stejně tak převládá nedůvěra v jejich schopnosti a možnosti uplatnění se v životě. Je třeba zamyslet se nad tím, že v ústavní výchově se neocitají jen sirotci. Děti nejsou ani odnímány pouze z důvodu chudoby. Svou roli sehrává celá řada faktorů. Rodina, které jsou děti odebrány, má zpravidla celou škálu potíží, než jen nedostačující bydlení a finance. Je to spektrum složené z problémů se vzděláním, výchovou, vystěhováním z bytu, nedostatkem finančních prostředků, nezaměstnaností, alkoholismem, častým střídáním partnerů či vyhasínáním mateřské lásky. Takové rodiny, které neplní žádnou ze svých základních funkcí a ohrožují výživu, zdraví a někdy i život dítěte, označujeme jako nefunkční, někdy též pojmem funkční rodina. Psychický i fyzický vývoj v takové rodině může mít pro dítě a jeho budoucí život fatální a nezvratné následky. Zmiňované vlivy negativně působí na vývoj dítěte a tak jistým způsobem snižují dosud proklamovanou glorifikaci rodiny a výchovy v rodinném prostředí za každou cenu. Při kladení otázky zda, pro zdárné formování jedince a jeho osobnosti, má lepší vliv výchova v rodinném prostředí nefunkční rodiny, narážíme i ve 21. století na zavedená tabu a mýty, které panují o ústavní výchově. Přitom včasným odebráním dítěte snižujeme výrazně riziko, které hrozí mnohdy dítěti ze strany problematické rodiny, v podobě týrání, zneužívání a zanedbání péče. Včasným zásahem společnost také eliminuje hrozbu, že se do ústavní péče se vlivem takového negativního prostředí dostane dítě, které je již problémové a s nadobro zlomenou dětskou duší. Drtivá většina odborníků se shoduje v názoru, že pro rozvoj osobnosti jsou nejdůležitější první čtyři roky života. Děti umístěné do dětských domovů po této věkové hranici se v mnoha případech setkaly ve své rodině s citovou, emoční, sociální i kognitivní deprivací. Prostředí dětských domovů je na úrovni středně příjmové rodiny a je zdaleka podnětnější než prostředí sociálně hendikepované rodině. Jednou z účinných metod, jak nabourat stále převládající mýty o ústavní výchově, je informovanost. Dříve bylo na dětské domovy širokou veřejností pohlíženo jako na dům se zamřížovanými okny, s bydlením vojenského typu a s železnou postelí. Děti, zde žijící, byly vnímány jako chudáci, kterým je sice třeba pomáhat, ale kterým je radno se raději vyhnout. Později zaznamenalo vnímání dětských domovů veřejností určitý posun. Život zde byl reflektován jako život ve zlaté kleci, ze které jsou děti v osmnácti letech „vykopnuty“ na ulici, aby se z nich poté stali bezdomovci. Ani jedno z těchto pejorativních

označení se nezakládalo na pravdě, přesto v povědomí veřejného mínění střípky těchto charakteristik přetrvávají dodnes.

#### 4.1.3 Charakteristika výzkumného problému

Vzhledem ke zvolenému tématu zaměřila autorka práce pozornost na mladíka, jehož budeme pro účely bakalářské práce nazývat Fénix. Ten prožil svůj dosavadní život v prostředí ústavní péče. Jeho životní příběh je fenoménem, kdy se z odvrženého a poté problémového dítěte stal sebevědomý muž, okolím uznávaný a obdivovaný. Fénix, je ukázkou toho, čeho lze docílit včasnou aplikací ústavní výchovy.

Je třeba se pozastavit i nad tím, jak toto vše vnímá samotné dítě a zda v něm převládají pocity marnosti nad zničeným rodinným životem či pocity štěstí a naplnění z náhradního řešení, které se mu poskytlo zázemí a možnosti, jaké by ve své biologické rodině zřejmě nenalezlo.

## 4.2 Cíl výzkumného šetření a stanovení výzkumných otázek

### Cíl výzkumu:

Cílem praktické části je zjistit, co nebo kdo zapříčinil, že ze vzpurného, nezvladatelného dítěte s výchovnými problémy, umístěného v dětském domově se stal uznávaný mladý muž, s vysokými ambicemi v oblasti osobního růstu, ale i odhodláním pomáhat dalším lidem, např. dětem z dětských domovů. **Hlavním cílem najít zlomový okamžik jeho života, který zapříčinil onen obrat.**

### Díličními cíli jsou:

- Zjistit názory respondentů na aplikace ústavní výchovy u Fénixe.
- Zjistit názory respondentů, zda výchova v režii státu, supluje rodinnou výchovu v takové míře, aniž by strádala citová, emoční a psychická stránka osobnosti člověka.
- Zjistit názory respondentů zda považují výchovu v rodině, která nezvládá svou úlohu, za lepší variantu výchovy probíhající v dětském domově.

Na základě stanovených cílů byla formulována hlavní výzkumná otázka a k ní doplněny dílčí výzkumné otázky.

#### 4.2.1 Hlavní a dílčí výzkumné otázky

Cílem výzkumu je nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

V empirické části bude autorka hledat odpovědi na dílčí výzkumné otázky, které ji dovedou k výzkumnému cíli. Pro lepší komunikaci s respondenty autorka vytvořila strukturu dílčích výzkumných otázek. Dílčí výzkumné otázky slouží jako vodítko pro skladbu polostrukturovaného rozhovoru, který mohou respondenti dále, dle vlastního uvážení, rozvíjet.

##### **Hlavní výzkumná otázka:**

Dokázala výchova v dětském domově nahradit u Fénixe plnohodnotně péči rodiny na všech úrovních a ve všech rovinách?

##### **Dílčí výzkumné otázky:**

- Jaký je názor respondentů na to, že v případě afunkční rodiny je pro dítě přínosnější aplikace ústavní výchovy?
- Na jakých základech by měl být budován vztah mezi vychovatelem a jeho svěřencem?
- Které osobnostní rysy vtiskuje ústavní výchova svým svěřencům?
- Limituje dlouhodobý pobyt v dětském domově člověka v budoucí profesní a osobní životní dráze?
- Dokáže dítě, které vyrostlo v dětském domově dozrát ve zralou osobnost a překonat neexistující rodinné prostředí a plnohodnotně se integrovat do společnosti?

#### 4.4 Druh výzkumu

Autorka zvolila, s ohledem na charakter výzkumného zájmu, metodu **kvalitativního výzkumu**. Teoretická a praktická část bakalářské práce spolu úzce souvisí, proto je nutné volit vhodnou výzkumnou metodologii. Autorka považuje formu kvalitativního výzkumu pro svou práci za nejvhodnější, neboť nejlépe odpovídá zvolenému tématu i cílům výzkumu. Autorka považuje osobní prožitky lidí za velmi cenný výzkumný podklad.

Zahrnuje jak emoce, tak i vnitřní vyjádření citů a pohnutek. Autorka, s ohledem na téma zvolila kvalitativní výzkum, také z toho důvodu, že lidskou výpověď a předání vlastní zkušenosti vnímá jako nenahraditelnou a nezaměnitelnou. Snahou autorky bylo vžít se do pocitů chlapce, kterého odložila vlastní rodina. Odkrýt jeho názory na danou problematiku a zjistit jak se s touto životní situací vyrovnal. V neposlední řadě bylo zájmem autorky odhalit, kdo chlapci v jeho nelehké situaci neváhal podat pomocnou ruku a jak lidé z jeho okolí události hodnotí s odstupem několika let.

Někdy může být kvalitativní výzkum chápán jako doplněk tradičních kvantitativních strategií nebo jako jejich protipól. Zůstává však pravdou, že kvalitativní výzkum si postupně získal pevné místo a rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. Jeho nejčastější využití nacházíme v sociálních vědách. Předpokládá se totiž u něj, že lidské chování může být do jisté míry měřitelné a předvídatelné. Bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy (Hendl, 2008).

Kvalitativní metoda výzkumu filozoficky vychází z fenomenologie. Ta usiluje o pochopení myšlení a jednání lidí z jejich vlastního hlediska. Cílem výzkumu není nezaujatý a objektivní přístup ke skutečnosti a její přesný popis, ale naopak spočívá v proniknutí do světa člověka a zprostředkovává pohled na svět jeho očima (Chrátka, 1995).

Dalším ze znaků kvalitativního výzkumu je, že výzkumník sice zná téma výzkumu, hlavní i dílčí výzkumné otázky, počet účastníků výzkumu, ale nezná odpovědi, neboť na ně přijde až během výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2014).

#### 4.5 Metody získávání dat

Rozhovor bývá nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu.

Autorka zvolila jako hlavní výzkumnou metodu sběr dat pomocí **polostrukurovaného rozhovoru**, neboť cílem kvalitativního výzkumu je získání výpovědí účastníků a jejich prožitků.

Cesta polostrukurovaného rozhovoru se vyznačuje předem definovaným účelem, určitou osnovou a je určován velkou pružností celého procesu získávání informací. Vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje citlivost, koncentrovanost, disciplínu, jistou dovednost a interpersonální porozumění (Hendl, 2008).

Metoda rozhovoru je vhodná v případě zájmu o názory, postoje, pocity a individuální přesvědčení respondentů. Z tohoto důvodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Byla využita technika sběru dat pomocí individuálních rozhovorů, o kterých byli respondenti předem informováni a všichni podali ústní souhlas k jejich realizaci. Výzkumné šetření bylo prováděno na několika místech. S pedagogickými pracovníky bylo výzkumné šetření realizováno na půdě školských zařízení, které hlavní respondent Fénix v minulosti navštěvoval. S vychovatelkou v dětském domově, kde do jedenácti let vyrůstal a který, v pravidelnosti 14. denních intervalů, navštěvuje doposud. U zbývajících tří respondentů, hlavního respondenta Fénixe a jeho dvou vrstevníků, bývalých spolužáků ze základní školy, bylo výzkumné šetření provedeno v domě výzkumníka, aby byla navozena neformální atmosféra.

Hovory byly realizovány individuálně z důvodu užšího kontaktu výzkumníka s respondentem, ochrany soukromí, anonymity a větší flexibility. Rozhovory byly prováděny s každým z respondentů samostatně a jednorázově, aby respondenti nebyli časově vázáni na další setkání.

Jednání a chování lidí je cíl zkoumání, který se týká jednotlivce nebo skupiny. Je zcela přirozené pozorovat nejrůznější projevy lidí. Rozhovory obsahují to, co si respondent myslí, naproti tomu pozorováním realizujeme snahu zjistit, co se skutečně děje (Hendl, 2008).

U kvalitativních výzkumů je velmi důležitá metoda pozorování, která přispívá k pozvolnému rozplétání pozadí jednotlivých výpovědí respondentů. Autorka zvolila nestrukturované pozorování, kde se snažila vytvořit si vlastní odhad respondentů.

Metoda obsahové analýzy je zaměřena na zpracování množství získaných informací tak, aby dávaly smysl a pokud možno ozřejmily záměr výzkumníka (Hendl, 2008).

Ke snadnějšímu rozklíčování informací byla provedena komparace jednotlivých rozhovorů, aby bylo možno srozumitelně interpretovat výsledky výzkumu. Byly vymezeny kategorie, které umožnily provedení komparace.

Kategorie č. 1-Uvěznění

Kategorie č. 2-Ochranná křídla

Kategorie č. 3-Vzlet Fénixe

Kategorie č. 4-Vlak do neznáma

Pod pojmem triangulace rozumíme kombinování různých metod, různých zkoumaných osob nebo skupin, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv při zkoumání určitého jevu. Tímto názvem také označujeme postupy pro obohacení a doplnění získaných výsledků (Hendl, 2008).

Metoda triangulace nám poskytuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Její největší výhodou je, že jsme schopni kombinovat perspektivy různých lidí (Švaříček, Šedřová, 2014).

Kombinace různých zdrojů, jakým je dotazování učitele, vychovatele, spolužáka, má za cíl pokusit se prohloubit problematiku zkoumaného jevu.

#### 4.6 Výběr výzkumného vzorku

Při výzkumu pomocí rozhovorů je třeba se rozhodnout, se kterými osobami provedeme rozhovor a z jakých skupin mají tyto osoby pocházet. V kvalitativním výzkumu nejde o reprezentativnost výběrového souboru, tudíž výběr zkoumaných jednotek nemusí být náhodný (Hendl, 2008).

V kvalitativním výzkumu jsou nastavena jiná pravidla pro stanovení výzkumného vzorku, než u výzkumu kvantitativního. Vzorek nereprezentuje určitou populaci, ale problém. Není konstruován tedy náhodně, ale záměrně, s přihlédnutím k danému problému (Švaříček, Šedřová, 2014).

Výzkumný vzorek autorka zvolila záměrně. Jako hlavního respondenta celého výzkumného šetření zvolila chlapce, který vyrostl v prostředí dětského domova. Výběr tohoto mladého muže byl záměrný, vzhledem k tématu bakalářské práce, aby bylo zjištěno, jaká filozofie výchovy byla uplatněna ze strany vychovatelů a pedagogů.

Poté byla zvolena metoda záměrného výběru, kdy byli cíleně vyhledáni respondenti podle předem stanovených požadavků.

Autorka práce se zaměřila na pět lidí, kteří v minulosti vstoupili do Fénixova života a většina z nich s ním byla, po určitý časový úsek, ve velmi úzkém kontaktu. Na základě těchto znaků bylo autorkou vytipováno a osloveno zmíněných pět respondentů. Autorka zvolila záměrně lidi z Fénixovy minulosti, s ohledem na stanovený výzkumný cíl, neboť pouze v minulosti je možné nalézt klíč k jeho nynějšímu úspěchu. Osloveni byli dva Fénixovi bývalí spolužáci. Pro účely zprostředkování mužského stanoviska na Fénixovu osobu autorka volila výpověď spolužáka. Na opatření ženského pohledu byla zvolena



konfese spolužačky. Autorka se obrátila i na bývalou třídní učitelku ze základní školy. Intencí autorky bylo vytvoření celistvé představy o Fénixově osobnosti od nejtělejšího věku. Proto se snažila použít k doplnění chybějících kamínek mozaiky i vzpomínky učitelek z mateřské školy, které vedly Fénixovu třídu. Zjistila, že obě učitelky už ve škole nepracují a ze zdravotních i osobních důvodů odmítly rozhovor poskytnout. Náhradní variantou byla ředitelka dané mateřské školy, která s rozhovorem souhlasila, ale upozornila, že Fénixe nikdy neučila a informace, které může poskytnout, jsou spíše z doslechu. Volba posledního respondenta byla zaměřena na kolektiv pracovníků dětského domova. Bylo zjištěno, že v uplynulých letech došlo k personálním změnám a vychovatelé, kteří přímo působili v domově, v době Fénixova dětství, jsou již v důchodu nebo zemřeli. Náhradní alternativou byla paní vychovatelka, která do domova nastoupila v době, kdy již Fénix navštěvoval soukromou prestižní střední školu. S Fénixem se zná osobně, především z jeho pravidelných víkendových návštěv domova.

Většina respondentů se s výzkumníkem znala povrchně, spíše od vidění. Hlavního respondenta Fénixe znal výzkumník zběžně od dětského věku. Přesto výzkumník s respondenty navázal ihned vzájemný vztah a spolupráce probíhala v přátelském duchu. Respondenti se cítili uvolněně a nedělalo jim problém zvládnout i otevření citlivějších a emotivních témat.

#### 4.7 Etika výzkumu

Etické otázky hrají ve společenskovedním výzkumu velmi důležitou roli. Zachování soukromí je důležitým požadavkem celého výzkumu (Hendl, 2008).

O záměru realizace individuálního rozhovoru byl každý z respondentů předem informován. Všichni podali ústní souhlas s jeho provedením.

Všichni respondenti byli v první fázi požádáni, zda by bylo možné při rozhovoru použít záznamové zařízení. Dotazovaní byli ujisti, že veškeré získané informace jsou zcela anonymní a budou použity pouze pro účely výzkumné části bakalářské práce. Nahrávky byly pořízeny na diktafon a následně byly rozhovory přepsány. Všichni respondenti se záznamem zvuku souhlasili, pouze ředitelka školky požadovala, aby ihned po přepisu, byl audio záznam smazán.

Rozhovory s respondenty probíhaly v průběhu měsíce března 2015. Byl brán zřetel na citlivost daného tématu. Z tohoto důvodu bylo ke kvalitativnímu výzkumu a s ním

spojenému získávání informací postupováno taktně a diskrétně. Bylo přihlíženo k citlivosti daného tématu, především v úsecích týkajících se dětství hlavního respondenta Fénixe.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Všichni respondenti jsou nejdříve prezentováni samostatně, a to v jednotlivých fázích.

Hlavní respondent Fénix bude prezentován podrobněji.

Nejdříve jsou uvedeny základní údaje, které týkají pohlaví, věk, vzdělání, povolání, délky praxe, popř. délky studia.

Dále je uvedena charakteristika osobního a pracovního prostředí, taktéž charakteristika samotného respondenta tak, jak jej vnímal výzkumník, a je popsán osobní i profesní vztah jednotlivých respondentů k hlavnímu respondentovi Fénixovi.

Na závěr je provedena obsahová analýza polostrukturovaného rozhovoru se zaměřením na jednotlivé, předem stanovené kategorie, které napomáhají k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

### 5.1 Respondent A - Fénix

Fénix je muž, kterému je 18 let. Je studentem střední školy.

#### 5.1.1 Charakteristika respondenta

Po narození byl umístěn do kojeneckého ústavu. Odsud měl být předán zpět do biologické rodiny, stejně jak se stalo u všech jeho sourozenců. Banální nemoc Fénixe, paralelně s uvězněním jednoho z rodičů, návrat k rodině odložila. Rodina už dále o chlapce nejevila zájem a nesnažila se ho získat do své péče. Dětský domov se tak díky shodě okolností stal jeho skutečným a trvalým domovem. Základní školu navštěvoval do páté třídy ve stejném městě jako je dětský domov. Po úspěšném absolvování přijímacích zkoušek byl přijat na prestižní střední školu v hlavním městě, kde výuka probíhá v anglickém jazyce. Příští rok ho čeká složení maturitní zkoušky. Poté chce studovat na vysoké škole. Ve volném čase se věnuje mnoha aktivitám. Hraje na čtyři hudební nástroje, sportuje, tančí. Sleduje politické dění a sám se do něj začíná zapojovat. Působil v projektu pro postižené děti a nyní založil svůj vlastní projekt, zabývající se dětskými domovy. V současné době žije na koleji, poblíž hlavního města. Do dětského domova, v menším městě na Moravě, dojíždí v pravidelných 14 denních intervalech. I přes velkou časovou vytíženost se do dětského domova rád vrací. Pobyt zde si nechal soudně prodloužit do dovršení 19 let věku.

Výzkumník zná Fénixe od dětství pouze od vidění, neboť bydlí ve stejném městě, kde sídlí dětský domov. Výzkumník si Fénixe pamatuje jako dítě s mnoha výchovnými problémy,

neboť město je malé a lidé tam o sobě vědí. Setkání po letech bylo velmi příjemné. Z nezvladatelného a nedůvěřivého dítěte vyrostl sympatický mladý muž, s kultivovaným a skromným vystupováním. Vyzařovalo z něj charisma a zdravé sebevědomí. Výzkumník začal rozhovor tématem rodina. Při pohledu na mladíka jej přepadlo dojetí nad osudem tohoto mladého muže, jemuž bylo navždy upřeno to, co ostatní přijímají jako samozřejmost. Fénix si toho povšiml, ale přesto začal naprosto bezprostředně mluvit o tomto, pro něj jistě nelehkém, tématu. V té chvíli byly prolomeny ledy a rozhovor již dále probíhal v nenucené, přátelské atmosféře.

### 5.1.2 Obsahová analýza rozhovoru

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

#### Kategorie č. 1 Uvěznění

Dětský domov: „ ... ta přirozenost..“ „... zájem o dítě...motivovat ho....to tam chybí...“ „..není tam přirozený zastání jakoby, u těch vychovatelů...“ „...pro mnoho vychovatelů je to pouze jeho profese..“ „...byla ta druhá strana proti, které já musím bojovat...“ „..se tam vlastně střídali ti lidi..“ „...jsem vyrůstal asi v těch pracovních podmínkách..“ „...mám k tobě pouze pracovní vztah“ „...tak dobře, v tom případě už si nemáme co říct“ „..těžší vycházet obecně s dospělými lidmi...“ „... já jsem byl zavřen v tom domově...“ „..sny...má, ale pozná to..“ „..nálepka jsi z děcáku je..“ „..ta důvěra, to je tam prostě minimální...“ „...pořád je tam ten otazník...“ „..otázku důvěry..“ „..se sice může svěřit tetě, která to řekne všem ostatním..“.

Rodina: „, ... jsem měl docela strach se k té rodině vrátit...“ „...přežil bych..“ „..drogy..nezaměstnaný..“ „..peníze pocházely z kriminální činnosti..“ „hrozně, hrozně...vypadal by strašně..“ „..určitě bych kouřil, chlastal ...dostal do drog...nehledal bych zaměstnání...“ „...prioritou by nebyla škola...“.

#### Kategorie č. 2 Ochranná křídla

„... pro mě domov byl pořád něco co já jsem vnímal jako svůj domov...“ „...jediná záchrana v životě...“ „..si uvědomuju, že to hraje hodně důležitou roli, to že jsem se tam dostal...“ „...zaplat' Pánbůh, že ta volba byla..na ten domov..“ „teta, která si mě brávala domů..“ „..vedla ..k těm všem kroužkům..“ „..není běžné...“ „...já jsem měl to štěstí..“ „..takhle ujala..“ „..trénovala mluvení, čtení...psaní, učila mě takové věci..“ „..si mě brala domů, její rodina mě vlastně přijmula“. „..těmi vychovateli ..se hodně zlepšily..“ „..jsem

zjistil, že jim můžu důvěřovat.." ".dneska respektuji.." ".začal jezdit k její sestře, takže to ještě jakoby pokračovalo.." "vcítit a né , že jako soucítit.." ".já mu nabídnu, že naprosto otočí celý svůj osud.." ".já mu ukážu, že on má šanci uspět v té společnosti.." ".že mu ukáže..to není jakoby minus.." ".mít jako osobnost něco v sobě.." ".co pak může předat těm děckám..."

### Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe

„ ...já jsem si začal uvědomovat, že mi to poskytuje nějaké jakoby možnosti a pokud jich využiju.." ".mocht být ...jiný než ostatní.." ".poznat co můžu chtít.." "...možnosti, kterých jsem využil.." ".chci dosáhnout.." „...furt se cpu dopředu.." ".to byla šance, kterou kdybych vzdal, tak můj život se zase úplně jinak mění, formuje.." ".jsem se dostal k dalším aktivitám, k dalším kontaktům.." ".že jsem ústavně vychovanéj neznamená, že mám život předepsanej.." ".dostal jsem možnost nahlédnout na věci úplně jinak.." "...uvědomit..že to je opravdu jenom na tom jako dítěti samotným.." "...možnosti po kterých jsem já vždycky šel..."

### Kategorie č. 4 Vlak do neznáma

Ztráty: „ ... to jsem osobně nikdy nepoznal.." ".ani nic moc nechybí.." ".zatím šťastný..poznal až v těch 15.." ".není.....líto..neměl takové to dětství idylické..." ".určitě ..někde..možná podepsalo.." ".nevnímám.." ".všechno nachystané.." ".nepřemýšlí co bude zítra, natož do života.." ".nejtěžší...odchod..do té reality..." "...nepřipravuje reálně..co je čeká.." ".ta rodičovská láska.." ".končí kontakt mezi ..domovem a dítětem.." ".pro něj se ..uzavře.." ".není běžný.." ".kam obrátit.." ".pro mě není...o dost níž..." ".k té původní..necítím žádnou povinnost.." ".mají strach.." ".nebude jednoduchý.." ".strach z toho neznáma.." ".růžových brýlí.." ".to není všechno.." ".to jsou pořád klidně děti.." ".musí hodně bojovat.." ".nemají zodpovědnost ..jak ty děcka ..uspějí.." ".tomu se ten domov...nevěnuje.." ".poškodit..ne do těch 18 let, ale po.." ".ty podmínky maj samozřejmě jednodušší...efekt.." ".dítě poznamenat.." ".bere věci...samozřejmost.." ".může se svěřit mamince.." ".řekne všem ostatním.." ".důvěra..zásadní téma.." ".mohu s tím obrátit.." ".otazník.." ".bude mít všechno..."

Nálezy: „ ... mi to hodně dalo..." "...mě to osobně postavilo opravdu někam, kam bych se nikdy nedostal.." ".dost pomohlo, ta ústavní výchova.." ".priorita..pracovat na sobě..v budoucnu uspět.." ".mí vrstevníci ..nemusí chápat.." ".chtěl dát to co já jsem neměl.."

*"..neudělat..chyby jako ..mí rodiče.." ..udržet ji.." ..já bych chtěl být asi příkladem.." ..uspět i díky pomoci ...ústavní výchovy.." ..já toužím.." ..využít jazyky.." "...ty možnosti.." ..reprezentaci..věnovat se neziskovému sektoru..ústavní výchově.." ..ty děcka se chytanou, musí.." ..vděčím domovu..vděčím hodně té škole.." ..tak nic.." ..nepocituju něco zásadního..vzala.." ..funguju..pro ústavy v budoucnu.." ..pro tyhle děcka.." ..si vážím.." ..mění..nejsou uzavřené.." ..chvilí trvá.., ale..se chybí.." ..problémy ..v domovech..i v běžných rodinách.." ..prožívají ..jako ..ty děti v rodinách.." ..komunita, jak to hezky funguje.." ..problém..pomáhají.." ..hezky.." "...dal, že umím...soucítit, spolupracovat v teamu..dívám se spíš na ty druhé..jsem tu pro ty druhé..." ..funguju pro ostatní.." ..umí i dávat..."*

## **5.2 Respondent B**

Respondent B je muž, kterému je 18 let. Je studentem střední školy. Fénixe zná od jeho 6 let.

### **5.2.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi**

Respondent B žije v menším městě na Moravě. Zde absolvoval povinnou základní školní docházku, nyní je studentem střední školy kam dojíždí vlakem. Příští rok ho čeká složení maturitní zkoušky. Poté by chtěl studovat na vysoké škole, ale ještě neví, jaký obor zvolí. Žije v rodinném domě s rodiči a mladším bratrem. Zájmy nemá vyhraněné. S Fénixem navštěvoval stejnou třídu v mateřské škole a byl jeho spolužákem na základní škole do 5. třídy. V té době byli, dle jeho slov, dobří kamarádi. Poté se jejich cesty rozdělily, ale prostřednictvím sociální sítě jsou i nyní, v občasném kontaktu. Osobně se již nestýkají.

Výzkumník zná respondenta B zhruba od dětství. Pamatuje si ho jako klidného a slušného hochu. Během let se občas potkali, ale osobně se neznají. Respondent B udělal na výzkumníka velmi dobrý dojem. Problémem byl z počátku ostych ze strany respondenta B. Z tohoto důvodu byly kladeny doplňující otázky. Respondent B působil v počáteční fázi rozhovoru sebevědomě, ale uzavřeně. Posléze se více otevřel a aktivně se rozhovořil. Ke konci rozhovoru, kdy se probírala citlivá témata, se opět jakoby uzavřel do sebe. Rozhovor bylo nutné přerušit, neboť respondent B, odpovídal jednoslovně a neprojevoval další snahu o sdělení informací. Na výzkumníka působil v té chvíli posmutněle. Jakoby si uvědomil věci, nad kterými nikdy sám nepřemýšlel. Výzkumník

nabídl respondentovi B čaj a probíral s ním jeho plány na prázdniny. Tím došlo k odlehčení atmosféry a rozhovor byl dokončen.

### 5.2.2 Obsahová analýza rozhovoru

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

#### Kategorie č. 1 Uvěznění

Dětský domov: „ ... *on se nebál postavit učitelce...*“ „... *se s ní dohadoval, a nebylo to, že by zlobil..*“ „*žil s více dětma..*“ „*.jak na cizího člověka..*“ „*..dělá práci..*“ „*..jsou taková odtažití k těm dětem..*“ „*..ne, že by nějak vybočoval z davu...*“.

Rodina: „ ... *podle mě normální, já bych nepoznal...*“ „...*v pohodě...*“ „...*měli si o čemkoliv, s kýmkoli popovídat..*“ „*..působili normálně, jak oni..*“ „*..vycházelo se s nima dobře..*“ „*..byli dobří..*“ „*..neměl problém..*“ „...*z povahy nemůžu nic vytknout..*“ „*..my jsme je tam brali v pohodě..*“ „*..nepřemýšlel, když jsem byl malý..*“ „*..má na víc než být produktem svého okolí...*“.

#### Kategorie č. 2 Ochranná křídla

„ ... *s jednou vychovatelkou měl velmi dobré pouto a ona ho nasměrovala...*“ „...*aby byl cílevědomý..pracovitý..prostě pilný..*“ „*..vážně jako rodiče..*“ „*..aby mezi nima vážně bylo pouto..*“ „*..byla taková ta jeho hlavní postava v domově...*“ „*..vždycky se těšil..*“ „*..až bude mít tu šichtu..*“ „*..ona ho navedla..*“ „*..brala aj někdy domů..*“ „*..ti dva si rozuměli..*“ „*..jediný nenechal bez odezvy..*“ „*..když to přeháněl, tož se zastal..*“ „*..nemá oporu v rodičích..*“ „*..můžu si tam dojít pro radu..*“ „*..asi si říkal, že s rodičema by to měl lehčí..*“ „*..ta vychovatelka, to byl takový rodič pro něho..*“ „*..jdu s tetou.. a byl šťastný..*“ „*..takový natěšený...*“.

#### Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe

„ ... *si dělá svoje...*“ „...*časem by se stejně dopracoval k tomu, že se chce učit...*“ „...*nenechal by se ..ovlivnit..*“ „*..tak mladém věku..*“ „*..my ....šli dělat blbosti..*“ „*..roztrídil a měl na to vyhrazený čas..*“ „*..byl takový dřič..*“ „*..myslelo mu to..*“ „*..už tehdy to začalo, protože se musel osamostatnit..*“ „*..ho to ..donutilo vospět..*“.

#### Kategorie č. 4 Vlak do neznáma

Ztráty: „ ... *tam bydlí ..já chodím domů..*“ „*..na sebe prostě spoléhat..*“ „*..já ..můžu si tam dojít pro radu..*“ „*..sám za sebe..*“ „*..s tím vypořádat..*“ „*..mosel to mět asi těžší..*“.

Nálezy: " ... *takoví vyměklí..*" " ... *on se nebál...*" " ... *otrkáný..*" " ..*být v tom domově mu neubralo..*" " ..*pořád jsme kamarádi...*".

### 5.3 Respondent C

Respondent C je žena, které je 55 let. Má středoškolské vzdělání se specializací na předškolní pedagogiku. Pedagogická praxe-11 let jako učitelka mateřské školy, nyní je ředitelkou mateřské školy. V této funkci je 24 let.

#### 5.3.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi

Respondent C žije v menším městě na Moravě, kde pracuje v jedné z místních mateřských škol. Fénix tuto mateřskou školu navštěvoval od 4 do 7 let věku. Respondent C v té době již zastávala funkci ředitelky školy. Po celou dobu docházky vyučovaly Fénixe dvě učitelky, které jsou již nyní v důchodě. Obě rozhovor z osobních a zdravotních důvodů odmítly. Ředitelka školy, tak mohla poskytnout pouze údaje, které měla zprostředkovaně, před lety, od kolegyň. Její postřehy však byly přesto velmi přínosné, neboť mateřská škola sídlí ve stejném městě jako dětský domov, takže mohla ze své perspektivy, podmíněné léty praxe, nastínit obecné charakteristiky předškolních dětí z dětských domovů.

Výzkumník zná respondenta C od vidění, neboť žijí ve stejném městě. Respondent C je příjemná žena, jež pracuje celý život v oboru, který ji baví a naplňuje. Rozhovor probíhal v přátelské a příjemné atmosféře.

#### 5.3.2 Obsahová analýza rozhovoru

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

##### Kategorie č. 1 Uvěznění

Dětský domov: „ .... *až přemíra lásky k paním učitelkám, dospělým....* " " ...*vzdor, někdy až zuřivost...*" " ...*neumí si to v sobě vše srovnat, chybí jim "své místo"...*" " ...*dost vyčerpané....*" " *dítě, které rádo odmlouvalo..*" " *nesmí zklamat důvěru dítěte...*".

Rodina: „ , ...*věří tomu, že vše se změní..*" " ...*a budou mít harmonickou rodinu..*" " ..*stačí...a ony jsou unešeny...*".

##### Kategorie č. 2 Ochranná křídla



*„ ... čisté, vybavené, někdy až příliš, prostředí..“* *“bezpodmínečná láska, která nemůže být nahrazena žádnou tetou..“* *“..empatie..“* *“..celkově vztah k dětem..“* *“soucítění..nutné limity..důslednost..“* *“..milující rodina je základ..“* *“..překonal vše..“*

### **Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe**

*„... prostředí hraje důležitou roli...“* *“..snahu, zdravé sebevědomí..“* *“..silná osobnost..“*  
*“...odpovědnost...je výrazný rys dítěte z domova...“*

### **Kategorie č. 4 Vlak do neznáma**

*Ztráty: „ ... chybí to hlavní...“* *“...nemají ten potřebný základ...“* *“...hůře se zařazují do společnosti..“* *“...těžko vytvářejí..“* *“...výběru partnera pro život, sdílení citů..nezakořenily...“*

*Nálezy: „ ... vedeny více k pořádku, důslednosti, odpovědnosti..“* *“..převyšují děti z rodin...“*

.

## **5.4 Respondent D**

Respondent D je žena, které je 32 let. Má vysokoškolské vzdělání v oboru Speciální pedagogika se zaměřením na psychopedii a logopedii. Pedagogická praxe-12 let, z toho, 7 let vychovatelství v dětském domově. Fénixe poznala v jeho 12 letech.

### **5.4.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi**

Respondent D pracuje v dětském domově, kde byl umístěn Fénix, 7 let. Fénixe nemá a nikdy neměla ve své rodinné skupině. V době jejího nástupu do dětského domova již Fénix studoval na střední škole, poblíž hlavního města. Fénix dojíždí do domova každých 14 dnů na víkend, takže s ním měla možnost v uplynulých letech navázat bližší vztahy. Rozhovor byl tedy směřován spíše na jejich současné vazby a na obecné charakteristiky dětí z dětských domovů.

Výzkumník respondenta D neznal osobně. Respondent D je sympatická žena. Rozhovor probíhal v příjemné atmosféře.

### **5.4.2 Obsahová analýza rozhovoru**

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

### **Kategorie č. 1 Uvěznění**

Dětský domov: „...vychovatel musí mít především rád děti a práci s nimi, musí být empatický...“.

Rodina: „... by jeho biologická rodina neumožnila...“.

### **Kategorie č. 2 Ochranná křídla**

„... velmi dobré...rozumná řeč..“ „..byl velmi citlivé dítě..“ „..byla pro něho velmi blízký člověk..“ „..velmi zasáhlo, když zemřela..“ „..chce pomáhat ostatním dětem v dětských domovech..“ „...dětský domov mu dal šanci..chce pomáhat i jiným dětem, které ty šance zatím nevidí ..“.

### **Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe**

„... v dětském domově ... měl soustu možností k rozvoji ..dovedností...“ „...díky jeho pili a ctížádosti..“ „..když jsem nastoupila do dětského domova..byl naprosto bezproblémový, snaživý hoch..“ „..je cílevědomý..“ „..tak silnou touhu dostat se někam...to nemá zatím zapotřebí...“.

### **Kategorie č. 4 Vlák do neznáma**

Ztráty: „... deficitem ...klasický typ rodiny a vztahy v ní..“ „..mají vzor v rodičích...po osamostatnění ..vždy budou mít v rodičích stále oporu...“.

Nálezy: „... jsou po materiální stránce zabezpečeny nadstandardně..“ „...jsou více samostatné..“ „..tak zhýčkané..“ „..cestičku umetat..velkou ctížádostivostí..“ „..to nemá zatím zapotřebí...“.

## **5.5 Respondent E**

Respondent E je žena, které je 53 let. Má vysokoškolské vzdělání pedagogického směru. Pedagogická praxe-33 let. Pracuje jako učitelka na I. stupni základní školy. Fénixe zná od jeho 7 let.

### **5.5.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi**

Respondent E žije v menší vesnici na Moravě. Do zaměstnání dojíždí. Fénixovou třídní učitelkou byla od 1. do 5. třídy. Dle jejích slov, v době kdy Fénixe poznala, byl traumatizované dítě, s mnoha výchovnými problémy. Jeho opakované kázeňské přestupky byly řešeny na poradách školy. Vzhledem k tomu, že její povolání je i jejím koníčkem,

hledala neustále možnosti jak situaci řešit. Z těchto důvodů byla nucena navázat úzkou spoluprací s dětským domovem.

Výzkumník zná respondenta E osobně, ale ne nijak úzce. Respondent E je příjemná žena, ze které už na první pohled vyzařuje láska k povolání, jemuž věnuje i svůj volný čas. Mezi svými žáky je velmi oblíbená. Svým profesionálním přístupem dokáže zvládat i obtížné pedagogické situace. Případ Fénix se jí nesmazatelně vryl do paměti, neboť byl jedním z nejproblémovějších žáků její profesní kariéry. O další osudy svých bývalých žáků se intenzivně zajímá a raduje se z jejich úspěchů. Vzhledem k tomu, že Fénixe měla možnost dobře poznat i nahlédnout do jeho životního příběhu, byla schopna poskytnout velmi cenné a objektivní informace.

### 5.5.2 Obsahová analýza rozhovoru

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

#### Kategorie č. 1 Uvěznění

Dětský domov: „...on byl hrozně psychicky na tom špatně...” „...výchovné problémy měl strašné...” „...on měl hrozné problémy...” „...snažil se na sebe upozornit za každou cenu...” „...s ním nebyla rozumná řeč...” „...divoký, vzpurný, odmouval, dělal naschvály...” „...zavánělo to i tou agresivitou...” „...nešel pro ránu daleko...” „...začátky byly teda kruté...” „...velké problémy s ním...” „...ten první dojem...” „...nééé, nééé, vůbec...” „...jako k dítěti, které musí ...začlenit do společnosti...” „...jak já ho zkrotím...” „...s ním vycházet...” „...takový šílenec ve třídě...” „...i citově.. jak ona odešla...on velice trpěl...” „...těžké...” „...jak ona zemřela, tak to bylo taky náročné...”. „...se dostat nad děcka tím, že lotračil...” „...nebyl takový svědomitý...” „...citlivý..nedává to až tak najevo...” „...problémové dítě...” „...suverén...” „Já...kdo je víc...” „... a on hodně po něm šel...” „...v tom domově tu lásku dostat nemůžu...” „...vychovatelé se střídají...” „...než..nefunkční rodina, ..radši ústav, určitě...” „...vím, že to tam mají těžké...” „...byl dítě..na první pohled těžko přijatelné...”.

Rodina: „... neměl žádné rodinné zázemí...” „...nikdo ho nechtěl...” „z té rodiny ho vyšoupli...” „...ta rodina ho vůbec nepřijala...” „...říkal. "tata je ve vězení a mama nevím kde"...” „...je strašné...” „...byl by v kriminále nebo někde v nějakém pastáku...” „...ta rodina nebyla absolutně funkční...” „...rodiče ty děti opravdu odstavují, je tam alkohol...” „...říkám, že by jim bylo lepší v tom domově...” „...jak může dítěti dát nějakou lásku...” „...lituji děti, které nemají normální funkční rodinu, což je nejhorší co může na světě být...”.

### Kategorie č. 2 Ochranná křídla

„ ... záchrana, když se dostal do dětského domova...“ „..paní vychovatelka..ho chytila po křídlo..“ „..a vedla ho správnou cestou..“ „..já jsem velice dobře spolupracovala s vychovatelem..“ „mně pomáhali..“ „..autoritativní přístup..“ „..musel se prostě podřizovat, postupně..“ „..mně pomáhali i v tom domově..“ „..spolupráce..“ „..postupně mizelo..“ „..jí přirostl..“ „..láska k povolání, k dětem...“ „..snaha..to děcko udržet nad vodou..“ „..pokud ona by ho od začátku nedržela..nebyl tam..“ „..on ju bral jako maminku..“ „..k němu takhle přilnula...“.

### Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe

„ ... on byl šikovný..“ „..postupně zjišťoval, že mu to v té třídě nijak nepomáhá..“ „..ho to nevyzvedává..“ „..od toho ustupoval..“ „..je inteligentní..“ „..si to v té hlavě srovnal..“ „..začínal být takový cílevědomý..“ „..výš nad ty děcka..“ „..pochopil..snažil se jinak..“ „..začal se zlepšovat v prospěchu, pomaloučku..“ „..ona pak umřela..hrůza, ale potom už byl takový úplně jiný..“ „..se přestal poslouchat na poradách a šlo to k lepšímu..“ „..v té čtvrté třídě se pomaloučku .už to začalo lomit..“ „..i to chování..“ „..pro něho ten domov byla záchrana...“.

### Kategorie č. 4 Vlák do neznáma

Ztráty: „ ... myslím právě, že málokdo..“ „..možná to někdy překonají..“ „..mají to tady..“ „..z toho vyrvou..“ „..ta láska chybí..“ „..je to tam pořád ...“.

Nálezy: „ ... jak když brácha se sestrou...“ „...domov ho zachránil. Naprosto.“ „...jsou..tak vedeni, že se starají.“ „...že někomu tu lásku předá...“ „..náhradní rodinu, takovou lepší..“ „..jak vyrostou, tak oni si najdou tu náhradu..“ „..vidím budoucnost..“ „...dají těm dětem svým...“.

## 5.6 Respondent F

Respondent F je žena, které je 18 let. Je studentkou střední školy. Fénixe zná od jeho 6 let.

### 5.6.1 Charakteristika respondenta a jeho vztahu k Fénixovi

Respondent F žije v menším městě na Moravě. Zde absolvovala povinnou základní školní docházku, nyní je studentkou střední školy kam dojíždí vlakem. Příští rok ji čeká složení maturitní zkoušky. Poté by chtěla studovat na vysoké škole, ale ještě neví, jaký obor zvolí. Žije v rodinném domě s rodiči a mladším bratrem. Její zálibou je hra na hudební nástroj.

S Fénixem navštěvovala stejnou třídu v mateřské škole a byla jeho spolužačkou na základní škole do 5. třídy. Respondent F neměla možnost Fénixe blíže poznat a proniknout tak do jeho světa, neboť v tomto věku děvčata s chlapci příliš společné zážitky nesdílí. Jejich vzájemný vztah však hodnotí jako bezproblémový, bez konfliktů. V současné době nejsou v žádném kontaktu.

Výzkumník zná respondenta F od dětství. Je dcerou kamarádky výzkumníka. Respondent F poskytla výzkumníkovi informace, tak jak se uchovaly v její paměti.

### 5.6.2 Obsahová analýza rozhovoru

Obsahuje nejdůležitější kódy k jednotlivým kategoriím.

#### Kategorie č. 1 Uvěznění

Dětský domov: „ ... *nebyl úplně bezproblémový...*“ „...*problémový, tak ho vnímali učitelé.*“ „...*pohádal s někým.*“ „...*mu ani nevěřili, že by někam se prostě dostal.*“ „...*brali jako takového malého parchanta.*“ „...*hádal ..s učitelkou,..aj s děčkama, ale s těma víceméně vycházel.*“ „...*agresivní nebyl.*“ „...*nebyli nijak problémoví.....měli pozitivní pohled na svět.*“ „...*jenom ty, kterým věří.*“ „...*větší zvláštnosti nevidím.*“ „...*méně důvěřivé.*“ „...*se s náma bavili úplně normálně ...*“.

Rodina: „ ... *to tam nebylo úplně ideální.*“ „...*v rodině..velká šance, že by se dostal do špatné party....ho svedla na jinou cestu.*“ „...*když je malý..nemá zas tak silnou vůli ...*“.

#### Kategorie č. 2 Ochranná křídla

„ ... *v tom domově ho posunovali dál.*“ „...*snažili se ho motivovat, aby něco dělal.*“ „...*se ho snažili prostě posunout a pomoci mu.*“ „...*když někdo potřeboval pomoc, tak se určitě zastal.*“ „...*ho umí podržet a nabídnout mu to co potřebuje.*“ „...*ty city tam budou ...*“.

#### Kategorie č. 3 Vzlet Fénixe

„ ... *byl hodně průbojný.*“ „...*nenechal si vzít svůj názor.*“ „...*prosadit.*“ „...*prostě šel za svým.*“ „...*v té své rodině...určitě by se nedostal tam kde je teď.*“ „...*byl cílevědomý..co chtěl toho se snažil dosáhnout, ať to stálo cokoli.*“ „...*pracoval...viděl ten cíl a snažil se ho dosáhnout...*“.

#### Kategorie č. 4 Vlák do neznáma

Ztráty: „ ...*neposkytnou úplnou rodinu, ale...*“.

Nálezy: „ ... jenom klad...“ „...mají k sobě takový bližší vztah..“ „..jsou si důvěrnější..“  
„..víc drží při sobě...“ „ ...pořád jsme kamarádi ...“.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

Cílem praktické části bylo zjistit, co nebo kdo zapříčinil, že ze vzpurného, nezvladatelného dítěte, se stal uznávaný mladý muž, s vysokými ambicemi v oblasti osobního růstu, ale i odhodláním pomáhat dalším lidem, např. dětem z dětských domovů. Najít zlomový okamžik jeho života, který zapříčinil onen obrat. Dále bylo cílem zjistit, zda aplikace ústavní výchovy byla u tohoto chlapce dobrým řešením, jestli ústavní výchova může, ve specifických případech, plnohodnotně nahradit rodinnou výchovu a to v takové míře, aniž by strádala citová, emoční a psychická stránka dítěte. V neposlední řadě bylo cílem zjistit, zda je vhodnější volit pro dítě ústavní výchovu, když jeho biologická rodina svou úlohu nechce nebo nedokáže zabezpečit.

### 6.1 Uvěznění

Kategorie "Uvěznění" byla označena tímto názvem, neboť ukrývá bolest dítěte, o které se rodina nemůže nebo nechce postarat. Dítě se ocitá v nelehké situaci, pomyslným vězením může pro něj být dětský domov plný cizích lidí. Tam může pociťovat nejistotu, se kterou se nedokáže zpočátku vyrovnat. Projevuje ji vzdorem a negací vůči okolnímu světu, především vůči dospělým lidem. Vězení však pro takové dítě může představovat i biologická rodina, která není schopna poskytnout mu potřebné zázemí a připravit ho pro budoucí život. Tato kategorie zachycuje i snahu pedagogů a vychovatelů o poskytnutí pomoci takovému dítěti. Vytáhnout dítě ven z nelehké životní situace a nasměrovat.

Při umístění dítěte do dětského domova, naráží dítě na spoustu těžkostí, se kterými se musí postupně vyrovnávat. To si uvědomuje většina respondentů. Nejpalčivější je otázka důvěry, dítě neví, komu může věřit. R A: "...ta důvěra, to je tam prostě minimální...". R C: "...nesmí zklamat důvěru dítěte..." "...těžší vycházet obecně s dospělými lidmi...". Tato životní zkušenost děti ovlivňuje zřejmě na dlouhou dobu. Často i v dospívajícím věku se svým vrstevníkům jeví jako méně důvěřivé R F: "...méně důvěřivé...". Problémem může být i přístup některých vychovatelů. R A: "...pro mnoho vychovatelů je to pouze jeho profese..." "...jsem vyrůstal asi v těch pracovních podmínkách..." "...mám k tobě pouze pracovní vztah" R B: "...jak na cizího člověka..." "...dělá práci..." "...jsou takoví odtaziti k těm dětem...". Dítě pocity nejistoty neumí zpočátku zpracovat. R C: "...neumí si to v sobě vše srovnat, chybí jim "své místo". Ventiluje je navenek vztekem, vzdorem vůči autoritám, neposlušností. Tyto projevy reflektují jako problémové chování především dospělí. R C: "...vzdor, někdy až zuřivost...". Tyto projevy se objevily i u Fénixe. Třídní učitelka sice chápala příčiny

jeho problémového chování R E: " ... on byl hrozně psychicky na tom špatně...", ale nevěděla si s ním z počátku rady "...výchovné problémy měl strašné..." "...on měl hrozné problémy.." "...snažil se na sebe upozornit za každou cenu.." "...s ním nebyla rozumná řeč..." "...divoký, vzpurný, odmouval, dělal naschvály.." "...zavánělo to i tou agresivitou.." "...nešel pro ránu daleko.." "...začátky byly teda kruté..": "...takový šílenec ve třídě.." "...problémové dítě.." "...suverén.." "Já..kdo je víc ...".

Vrstevníci Fénixe vnímali daleko pozitivněji a nepozorovali rozdílnosti v jeho chování. Jeho vzdor a počáteční neschopnost podřídit se autoritám hodnotili obdivně, jako odvalu projevit svůj názor. Už v dětství byl pro ně osobnost. R B: "...on se nebál postavit učitelce.." "...se s ní dohadoval, a nebylo to, že by zlobil.." "...ne, že by nějak vybočoval z davu ...". R F: "...hádal ..s učitelkou,..aj s děčkama, ale s téma víceméně vycházel.." "...agresivní nebyl...". Bývalá spolužačka, optikou dítěte, vnímala přístup pedagogů a dospělých tak, že Fénixe viděli jako člověka bez budoucnosti R F: "...mu ani nevěřili, že by někam se prostě dostal..." "...brali jako takového malého parchanta ...". Učitelka v něm tehdy skutečně žádný potenciál nespatořovala, její prioritní snahou bylo začlenit Fénixe do společnosti. R E: "...byl dítě..na první pohled těžko přijatelné.." "...nééé, nééé, vůbec..." "...jako k dítěti, které musí ..začlenit do společnosti...". I ostatní spolužáky z domova, tak jako Fénixe, hodnotili vrstevníci pozitivně. R F: "...se ...s náma bavili úplně normálně...". Stejně pozitivně hodnotí spolužáky i R B: "...podle mě normální, já bych nepoznal..." "...v pohodě.." "...měli si o čemkoliv, s kýmkoli popovídat..." "...vycházelo se s nima dobře..." "...byli dobří..." "...neměl problém..." "...z povahy nemůžu nic vytknout.." "...my jsme je tam brali v pohodě ...". Životní situace Fénixe ani ostatních spolužáků z domova R B v dětství netraumatizovala, tyto děti percipoval jako jiné děti ve třídě. "...nepřemýšlel, když jsem byl malý ...".

Respondenti, včetně Fénixe, se však shodují, že dětský domov byl optimálnější řešení jeho životní situace, neboť rodina by mu nezajistila potřebné zázemí. R A: "...jsem měl docela strach se k té rodině vrátit...". R E: "...neměl žádné rodinné zázemí.." "...nikdo ho nechtěl..." "...z té rodiny ho vyšoupli.." "...ta rodina ho vůbec nepřijala.." "...řikal: "tata je ve vězení a mama nevím kde".." "...je strašné.." "...ta rodina nebyla absolutně funkční..". R D: "...by jeho biologická rodina neumožnila ...".

Jeho život by se dle většiny z nich nevyvíjel dobře, kdyby zůstal v prostředí biologické rodiny. R A: "...přežil bych.." "...drogy..nezaměstnaný.." "...peníze pocházely z kriminální činnosti..." Fénix je přesvědčen, že by přežil, ale podlehl by patologickým vlivům, které se



vyskytují v rodině. *"hrozně, hrozně...vypadal by strašně.."* *"..určitě bych kouřil, chlatal ...dostal do drog...nehledal bych zaměstnání..."* *"...prioritou by nebyla škola..."*. O tom je přesvědčena i jeho třídní učitelka a spolužačka: R E: *"..byl by v kriminále nebo někde v nějakém pastáku..."* R F: *"...v rodině..velká šance, že by se dostal do špatné party...ho svedla na jinou cestu.."* *"...když je malý..nemá zas tak silnou vůli..."*

Jediný, kdo si myslí, že by odolal tlakům je spolužák. R B: *"...má na víc než být produktem svého okolí ...."*

Dospělí respondenti si obtížnou životní situaci dětí z dětských domovů plně uvědomují a empaticky na ni nahlíží. R E: *"...lituji děti, které nemají normální funkční rodinu, což je nejhorsí co může na světě být.."* R C: *"..věří tomu, že vše se změní.."* *"...a budou mít harmonickou rodinu ..."*

Můžeme konstatovat, že dotazovaní respondenti se v případě nefunkční rodiny jednoznačně přiklánějí k volbě ústavní péče. I když se dítě zpočátku potýká s adaptačními těžkostmi, patologické prostředí rodiny by pro něho představovalo větší hrozbu. V případě Fénixe se tento krok plně osvědčil a jeho život mohl nabrat zcela jiný směr.

## 6.2 Ochranná křídla

Obsahem této kategorie je snaha pedagogů a vychovatelů nahradit to co opuštěným dětem schází. Pomoc, oporu, ochranu, snahu obrátit jejich život a pozitivně ho nasměrovat. Jsou zástupným elementem, někdy jediným, ale jejich úloha většinou na prahu dospělosti dítěte nutně končí. Startovací čára dětí bez rodinného zázemí je oproti jejich vrstevníkům někde jinde. Úsilí pedagogů a vychovatelů směřuje k vyrovnání této vzdálenosti, aby do života uvedli zralé a soběstačné jedince

Fénix měl obrovské štěstí. Setkal se s vychovatelem, kterým nebyl lhostejný jeho osud. Přístupovali k němu s pochopením, láskou, ale i důsledností. Stejně snahy vyvíjela i jeho třídní učitelka a snažila se nalézt si k němu cestu a usnadnit mu jeho situaci. V tom se shodují všichni respondenti, kteří měli k Fénixovi bližší vztah. R E: *"...paní vychovatelka..ho chytila po křídlo.."* *"..a vedla ho správnou cestou.."* *"...já jsem velice dobře spolupracovala s vychovatelem.."* *"..mně pomáhali.."* *"..jí přirostl.."* *"..pokud ona by ho od začátku nedržela..nebyl tam.."* *"..on ju bral jako maminku.."* *"...k němu takhle přilnula.."* R B: *"..s jednou vychovatelkou měl velmi dobré pouto a ona ho nasměrovala.."* *"..aby byl cílevědomý..pracovitý..prostě pilný.."* *"..byla taková ta jeho hlavní postava"*

v domově..." "vždycky se těšil.." "až bude mít tu šichtu.." "ona ho navedla.." "brala  
aj někdy domů.." "ti dva si rozuměli.." "ta vychovatelka, to byl takový rodič pro něho.." "jdu s tetou.. a byl šťastný.." "takový natěšený.." R D: "...byla pro něho velmi blízký  
člověk.." "velmi zasáhlo, když zemřela ...". Stejný názor má i samotný Fénix, u kterého  
lze navíc spatřovat pozitivní posun v jeho myšlení a vnímání prostředí domova. Postupem  
času začal chápat dětský domov jako svůj skutečný domov a vychovatele a pedagogy jako  
někoho, kdo mu nabízí pomocnou ruku. S tím souhlasí i jeho spolužačka R E: "..v tom  
domově ho posunovali dál.." "snažili se ho motivovat, aby něco dělal.." "...se ho snažili  
prostě posunout a pomoci mu..". R A: "..pro mě domov byl pořád něco co já jsem vnímal  
jako svůj domov.." "jediná záchrana v životě..." "si uvědomuju, že to hraje hodně  
důležitou roli, to že jsem se tam dostal..." "...zaplat' Pánbůh, že ta volba byla..na ten  
domov...". Pozitivní zlom v jeho vztazích s dospělými lze sledovat od okamžiku, kdy se jej  
ujala paní vychovatelka, která byla velmi trpělivá. Dala mu najevo svou přízeň a víru  
v něho samotného. "..teta, která si mě brávala domů.." "vedla ..k těm všem kroužkům.." "není běžné..." "já jsem měl to štěstí.." "takhle ujala.." "trénovala mluvení,  
čtení...psaní, učila mě takové věci.." "si mě brala domů, její rodina mě vlastně přijmula.." "těmi vychovateli ..se hodně zlepšily.." "jsem zjistil, že jim můžu důvěřovat.." "dneska  
respektuji.." "začal jezdit k její sestře, takže to ještě jakoby pokračovalo ...". Největší  
pomoc pro děti bez rodiny spatřuje v empatickém, ale zároveň přísném a důsledném  
přístupu. "vcítit a né , že jako soucítit.." "já mu nabídnu, že naprosto otočí celý svůj  
osud.." "já mu ukážu, že on má šanci uspět v té společnosti.." "že mu ukáže..to není  
jakoby mínus.." "mít jako osobnost něco v sobě.." "co pak může předat těm děckám.." Stejného názoru je i R E: "..autoritativní přístup.." "musel se prostě podřizovat,  
postupně.." "mně pomáhali i v tom domově.." "spolupráce..""..postupně mizelo.." "láska k povolání, k dětem...." "snaha..to děcko udržet nad vodou.." R B: "..vážně jako  
rodiče.." "aby mezi nima vážně bylo pouto...". Spolužák si uvědomuje, že má a vždy  
bude mít oporu ve své rodině, v tom je jeho život určitě snadnější. R B: "...nemá oporu  
v rodičích.." "můžu si tam dojít pro radu.." "asi si říkal, že s rodičema by to měl lehčí".  
Ostatní respondenti, kteří s dětmi bez rodiny pracují profesně, si uvědomují nutný pozitivní  
přístup, který je třeba vyvinout, aby dětem jejich situaci usnadnili. R C: "... empatie.." "celkově vztah k dětem..." "...soucítění..nutné limity..důslednost.." Uvědomují si však, že  
lásku rodičů nelze v takových zařízeních nahradit R C: "bezpodmínečná láska, která  
nemůže být nahrazena žádnou tetou...", to je částečně kompenzováno po materiální

stránce. R C: *"..čisté, vybavené, někdy až příliš, prostředí.."*. Fénix si uvědomuje, že dětský domov mu poskytl zázemí a životní jistoty, možná z těchto důvodů chce sám pomáhat. R D: *"...dětský domov mu dal šanci...chce pomáhat i jiným dětem, které ty šance zatím nevidí..."*.

Respondenti se shodují, že vztah vychovatele a svěřence by měl být postaven především na důvěře. Tu si musí vychovatel udržet a nikdy neztratit. Nezklamát dítě. Ukázat mu, že je tu pro něj a bude ho držet nad vodou. Důležitá je i sociální empatie a ochota naslouchat. To vše by se mělo snoubit s přirozenou autoritou a důsledností. Takovým přístupem pokládá vychovatel základní kámen budoucí úspěšné integrace dítěte do života. Z těchto důvodů je pozitivní postoj pracovníků pomáhajících profesí stěžejní. Měli by roztáhnout svá ochranná křídla a nabídnout dítěti, v ohraničeném časovém údobí, bezpečný přístav. Děti s fungujícím rodinným zázemím mají oporu ve svých rodičích a prarodičích. Tato podpora neohraničuje pouze období dětství a dospívání. Oni ji mají celoživotně. Svůj opěrný pilíř neztratí ani vstupem do světa dospělých. V tom spočívá zásadní rozdíl mezi dětmi z rodiny a dětmi bez rodiny. Z tohoto důvodu by jim měla být opuštěným dětem věnována intenzivní a maximální pozornost.

### 6.3 Vzlet Fénixe

Tato kategorie se snaží najít bod zlomu ve Fénixově životě. Kdy nastal ten obrat, že z problémového dítěte, ve které málokdo věřil, se stal cílevědomý, ctizádnostivý a "hodný" chlapec. Hledá odpověď na otázku, co tento obrat způsobilo.

Zásadní obrat ve Fénixově životě lze vystopovat kolem jeho 11 věku života, tedy někdy ve 4. třídě. Je to období, kdy bohužel zemřela jeho spřízněná duše, paní vychovatelka, která se ho dříve ujala. Učitelka na toto období vzpomíná jako na velmi zátěžové pro Fénixe. Tehdy se obávala, jaké dopady bude mít tato nešťastná událost na Fénixovu osobnost. Nastala však nečekaná situace. R E : *"... ona pak umřela...hrůza, ale potom už byl takový úplně jiný..."*. V tomto období ustaly jeho kázeňské problémy a postupně se začal zlepšovat i jeho prospěch. *"..se přestal poslouchat na poradách a šlo to k lepšímu.." "v té čtvrté třídě se pomaloučku.. už to začalo lomit.." "..i to chování.." "..začal se zlepšovat v prospěchu, pomaloučku.."*. Poté už s ním neměla žádné problémy. *"..on byl šikovný.." "..postupně zjišťoval, že mu to v té třídě nijak nepomáhá.." "..ho to*

nevyzvedává.." ..od toho ustupoval.." ..si to v té hlavě srovnal.." ..začínal být takový cílevědomý.." ..výš nad ty děcka.." ..pochopil..snažil se jinak...". Její výpověď koresponduje s výpovědí vychovatelky. Ta se s Fénixem osobně setkala až v jeho 12 letech. Hodnotí ho jako bezproblémového, hodného hochy, pilného a ctižádostivého. R D: *"..když jsem nastoupila do dětského domova..byl naprosto bezproblémový, snaživý hoch.."* *"...je cílevědomý..."* Fénix a oba spolužáci vyzdvihují jeho cílevědomost, ctižádostivost a píli. Takový začal být už v dětství. Za jeho ctižádostí vidí on sám touhu dokázat všem, že vyrůstat bez rodiny nemusí být handicapem, ale záleží, jak dotyčný situaci uchopí, jak využije nabízených možností. R A *"..poznat co můžu chtít.." "...možnosti, kterých jsem využil.." "...chci dosáhnout.." ....furt se cpu dopředu.." "...to byla šance, kterou kdybych vzdal, tak můj život se zase úplně jinak mění, formuje.." "...jsem se dostal k dalším aktivitám, k dalším kontaktům.." "...že jsem ústavně vychovanéj neznamená, že mám život předepsanej.." "...dostal jsem možnost nahlédnout na věci úplně jinak.." "...uvědomit..že to je opravdu jenom na tom jako dítěti samotným.." "...možnosti, po kterých jsem já vždycky šel.." Spolužáci uznávají, že začal na sobě pracovat a za jeho úspěchem stojí nezdolná píle a vidina cíle, dostat se někam, dosáhnout uznání a respektu. R B si uvědomuje, že Fénix byl nucen dříve vyspět, zatímco a ostatní děti se věnovaly zábavě, Fénix už tehdy systematicky vše plánoval, aby obsáhl všechny své aktivity : *"..my ....šli dělat blbosti.." "...roztřídil a měl na to vyhrazený čas.." "...byl takový dřič.." "...myslelo mu to.." "...už tehdy to začalo, protože se musel osamostatnit.." "...ho to ..donutilo vyspět.."*. R F: *"..pracoval...viděl ten cíl a snažil se ho dosáhnout..."*. Oba dva i ředitelka školky v něm spatřují neobyčejně silnou osobnost a odpovědnou osobu. R C: *"...silná osobnost.." "...odpovědnost...je výrazný rys dítěte z domova.."*. R B: *"..časem by se stejně dopracoval k tomu, že se chce učit.." "...nenechal by se ..ovlivnit.."* R F: *"..nenechal si vzít svůj názor.."*. Respondenti spatřují úspěch v jeho osobnosti, připouštějí však, že dětský domov mu dal šanci a on ji uchopil správným způsobem a obrátil ve svůj prospěch. R E: *"..pro něho ten domov byla záchrana.."*. R D: *"..v dětském domově ... měl soustu možností k rozvoji ..dovedností.." "...díky jeho píli a ctižádosti.."* R A: *"...já jsem si začal uvědomovat, že mi to poskytuje nějaké jakoby.možnosti a pokud jich využiju.." "...mocht být ...jiný než ostatní ..."*.*

Většina respondentů se shoduje, že pozitivní posun ve Fénixově chování nastal někdy kolem jedenáctého roku života. Tak situaci hodnotí především dospělí respondenti. Všichni respondenti v tomto období zaregistrovali jeho gradující ctižádostivost, cílevědomost

a snaživost. Fénix sám hodnotí toto období jako dobu, kdy najednou začal vidět možnosti pro svůj další růst.

#### 6.4 Vlák do neznáma

V této kategorii jsou ukryty obavy pedagogických pracovníků, jak dítě bez rodinného zázemí zvládne své samostatné vykročení do života a úspěšnou integraci do společnosti. Pronáší i úvahu nad hodnotami, které dítě nikdy nepoznalo, nástrahami se kterými se bude nuceno potýkat. Zahrnuje i osobnostní rysy příznačné pro děti z dětských domovů. Vlastnosti, které budou moci v životě zúročit i ty, jež je svým způsobem mohou omezovat. Projevuje však i perspektivu příznivé budoucnosti.

Osmnáctý rok je úředně považován za bránu do dospělosti. Po fyzické stránce máme před sebou dospělého člověka, po té mentální to tak často nebývá. Ústavně vychovávané dítě je nuceno v tomto období opustit bezpečný svět domova a vykročit do života. A nastává doba pro zúčtování ztrát a nálezů. R A: *"..to jsou pořád klidně děti .."*. V tomto momentě prochází děti z domovů skutečnou životní zkouškou. Dítě, které má rodinu, pocítuje v záloze oporu. To vědomí, že tam někdo je a vždycky bude, přináší vnitřní klid. R C: *"..mají vzor v rodičích..po osamostatnění ..vždy budou mít v rodičích stále oporu..."*. R B: *"..tam bydlí ..já chodím domů.." " ..na sebe prostě spoléhat.." " ..já ..můžu si tam dojít pro radu.." " ..sám za sebe.." " ..s tím vypořádat.." " ..mosel to mět asi těžší ..."*.

V tomto momentě se u dítěte z dětského domova projeví zásadní rozpor, na který většina zasvěcených do problematiky ústavní výchovy poukazuje. R A: *"...všechno nachystané.." " ..nepřemýšlí co bude zítra, natož do života.." " ..růžových brýlí.." " ..to není všechno.." " ..ty podmínky maj samozřejmě jednodušší...efekt.." " ..dítě poznamenat.." " ..bere věci...samozřejmost..."*. R D: *"..jsou po materiální stránce zabezpečeny nadstandardně ..."*. Děti jsou, po materiální stránce, zajištěny nadstandardně. Tento fakt se může v určitém momentě projevit jako dvousečná zbraň. Na jedné straně je správné, že deficity v jejich životě jsou nějakým způsobem kompenzovány, druhou stranou mince je skutečnost, že jednou to skončí a oni nemusí být připraveni na ztrátu těchto jistot. Navíc, ani při sebevětší snaze dětského domova a personálu, jim není možné vtisknout klasické vzorce ekonomického fungování rodiny. Výhodné je to do určitého času, poté se to může stát zátěží. R A: *"..nejtěžší...odchod..do té reality..." " ..nepřipravuje reálně..co je čeká.."*. V této chvíli se brány domova pro dítě uzavřou, a pokud není dítě vyžralá a cílevědomá osobnost jako Fénix, nastává první střet s realitou. R A: *"..končí kontakt mezi ..domovem a*

dítětem.." *"..pro něj se ..uzavře.." "..není běžný.." "..kam obrátit..."*. Obavy z budoucnosti jsou najednou tady. R A: *"..mají strach.." "..nebude jednoduchý.." "..strach z toho neznáma.." "..musí hodně bojovat..."*. S tím se ztotožňuje i R D: *"...deficitem ...klasický typ rodiny a vztahy v ní.." a R C: "...chybí to hlavní.." "..nemají ten potřebný základ.." "..hůře se zařazují do společnosti.." "..těžko vytvářejí.."*. Naproti tomu, děti z rodiny hodnotí spolužák tak, že jsou často R B: *"... takoví vyměklí..."*. Dítě s rodinným zázemím není v tomto věku ještě tak ctižádostivé, protože podle R D: *"..to nemá zatím zapotřebí..."*. Fénix, jehož prioritou je vzdělání a úspěch pocítuje, že vrstevníci se ztím budoucností tolik nezabývají. R A: *"..priorita..pracovat na sobě..v budoucnu uspět.." "..mí vrstevníci ..nemusí chápat..."*. Určité osobnostní rysy, které respondenti u ústavně vychovávaných dětí reflektují, jsou dle nich předpokladem, že svou první zkoušku dospělosti ustojí. R C: *"...vedeny více k pořádku, důslednosti, odpovědnosti.." "..převyšují děti z rodin..."* R D: *"...jsou více samostatné..".."* R B: *"..on se nebál.." "..otrkáný.."*. Samostatnost a vyzrálost těchto dětí jsou dobrým předpokladem, že počáteční nejistoty překonají. R A: *"...ty děcka se chytanou, musí..."*.

Absence klasického modelu rodiny je, dle pedagogických pracovníků, zásadním nedostatkem ústavní péče. Důsledky tohoto jevu ztěžují dítěti některé aspekty života, v zásadě však dle jejich názoru nemají fatální dopady na kvalitu jejich životů. Obtíže se mohou vyskytnout při volbě životního partnera a projevování citů. R C: *"...výběru partnera pro život, sdílení citů...nezakořenily.."*. S tímto názorem se ztotožňuje i R E, který je přesvědčen, že se jedná o celoživotní následky: *"..myslím právě, že málokdo.." "..možná to někdy překonají.." "..mají to tady.." "..ta láska chybí.." "..je to tam pořád..."*. R F: *"..neposkytnou úplnou rodinu, ale.."*. Fénix se necítí ústavní výchovou nijak poškozen *"..tak nic.." "..nepocítuju něco zásadního..vzala.."*, ale připouští, že možná se to projeví až časem. R A: *"..určitě ..někde..možná podepsalo.." "..nevnímám.."*. Je rád, že měl možnost poznat svou biologickou rodinu, ale necítí k ní žádné vazby ani povinnosti. R A: *"..to jsem osobně nikdy nepoznal.." "..ani nic moc nechybí.." "..zatím šťastný..poznal až v těch 15.." "..není.....líto..neměl takové to dětství idylické..." "..určitě "..ta rodičovská láska.." "..pro mě není...o dost níž..." "..k té původní..necítím žádnou povinnost..."*. O to více však má vytyčený životní sen, vybudovat svou vlastní funkční rodinu. R A: *"...chtěl dát to co já jsem neměl.." "..neudělat..chyby jako ..mí rodiče.." "..udržet ji.."*. S tím souhlasí i R F, v tomto spatřuje budoucnost a možnost překonání všeho, čím se na těchto

dětem ústavní výchova možná podepsala. R F: *"..že někomu tu lásku předá..."* *"..jak vyrostou, tak oni si najdou tu náhradu.."* *"..vidím budoucnost.."* *"..dají těm dětem svým.."*

Na pomyslné misce vah Fénixovi dosavadní životní bilance převládají klady. Ústavní výchova mu dala životní šanci. Jeho zásluhou je, že ji uchopil a zúročil. R A: *"..mi to hodně dalo.."* *"..mě to osobně postavilo opravdu někam, kam bych se nikdy nedostal.."* *"..dost pomohlo, ta ústavní výchova.."*. Byla součástí tvorby jeho osobnosti, jejímž základem je zájem o jiné lidi a touha pomáhat, být užitečný. R A: *"...dal, že umím...soucítit, spolupracovat v teamu..dívám se spíš na ty druhé..jsem tu pro ty druhé..."* *"..funguju pro ostatní..."*. Jeho pomoc bude směřovat především k opuštěným dětem *"..reprezentaci..věnovat se neziskovému sektoru..ústavní výchově.."* *"..funguju..pro ústavy v budoucnu.."* *"..pro tyhle děcka..."*. Prostředí domova vnímal jako svůj domov *"..mění..nejsou uzavřené.."* *"..problémy ..v domovech..i v běžných rodinách.."* *"..prožívají ..jako ..ty děti v rodinách.."* *"..komunita, jak to hezky funguje.."* *"..problém..pomáhají.."* *"..hezky.."*. Prostředí dětského domova ho nepoškodilo. Naopak. Představoval pro něj záchranu. O tom jsou přesvědčeni respondenti, kteří měli k němu nejbližší. R B: *"...být v tom domově mu neubralo..."* R E: *"...domov ho zachránil. Naprosto.."*. Vysoce hodnotí vlastnosti dětí z dětských domovů i R F: *"..mají k sobě takový bližší vztah.."* *"..jsou si důvěrnější.."* *"..víc drží při sobě..."*. Celé to uzavírá Fénix, který poukazuje na to, že děti z dětských domovů jsou vděčné. Není to o tom, že jen berou, ale že *"..umí i dávat..."*.

Lze konstatovat, že starší respondenti pohlížejí na vliv a dopady ústavní výchovy konzervativněji než mladší respondenti. Starší respondenti jsou přesvědčeni, že ústavní péče poznamená dítě po stránce citové i psychické a s touto deprivací se budou potýkat celý život. Ústavní péče dokáže, dle jejich názoru, plnohodnotně suplovat rodinu po stránce materiální, ale citová, emoční a psychická stránka osobnosti strádá, i přes vstřícný a empatický přístup odborníků. Fénix a jeho oba spolužáci si uvědomují, že děti z domova, jsou sice ochuzeni o oporu v osobě rodiče, ale nemají pocit, že by se nějak výrazně odlišovaly od svých vrstevníků, kteří vyrůstají v prostředí rodiny. Charakterizují je shodně jako přátelské, komunikativní a citlivé osoby. Všichni respondenti se shodují, že dlouhodobý pobyt v ústavní péči člověka výrazným způsobem nelimituje, v profesní ani v osobní rovině. I starší respondenti připouštějí, že vzniklé potíže, spojené s obdobím dospívání a osamostatňování se, tyto děti postupně překonají. Respondenti shodně poukazují na určité specifické rysy osobnosti, které u ústavně vychovávaných dětí pozorují. Tyto děti jsou většinou odpovědné, cílevědomé, nechybí jim dravost. Jmenované

vlastnosti doplňuje soudružnost, ochota pomáhat, zájem o jiné lidi, odhodlání založit vlastní fungující rodinu. Takové osobnostní předpoklady jsou velkou devizou pro jejich další fungování v životě. Dotazovaní jsou také jednotného názoru, že ústavně vychovávaný jedinec se dokáže plnohodnotně zařadit do společnosti.

:



## 7 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V empirické části autorka hledala odpověď na hlavní výzkumnou otázku, a to zda dokázala výchova v prostředí dětského domova nahradit u Fénixe plnohodnotně péči rodiny na všech úrovních a ve všech rovinách.

Je nutné předeslat, že každý člověk je nejen unikátní osobnost, ale i jeho příběh je osobitý a jedinečný. Proto je potřebné přistupovat individuálně k jednotlivým lidským osudům. Při zkoumání osobního příběhu Fénixe lze konstatovat, že v jeho případě mu dětský domov plnohodnotně nahradil péči rodiny. Přes počáteční adaptační obtíže, se pro něj postupně stal skutečným a jediným domovem. Nalezl zde podporu, zázemí, vlídné zacházení, láskyplnou péči, potřebný řád a disciplínu, ale především možnosti pro svůj osobní růst. To, že se sem opětovně rád vrací, je ukazatelem, že pro něj stále představuje bezpečný přístav, pilíř, o který se může i v tomto věku opřít. Podmínky pro úspěšné zformování jeho osobnosti byly dobře nastaveny, neboť z Fénixe se stal člověk nejen pilný, ctižádostivý, komunikativní, cílevědomý, ale současně je osobou, která se vyznačuje empatií a zájmem o jiné lidské osudy. Stal se někým, kdo si plně uvědomuje, že se mu dostalo pomoci, kterou je nyní připraven začít vracet.

Cílem výzkumného šetření bylo nalézt zlomový okamžik v jeho životě. Co způsobilo onen obrat? Kdo zapříčinil, že se změnil jak on, tak i jeho postoj k okolnímu světu? Téměř všechny výpovědi se protínají v jednom společném bodu, a tím je osoba paní vychovatelky a její přístup k jeho osobě. Poskytla mu lásku, kterou tehdy hledal i oporu, která mu scházela. Byla trpělivá a projevila víru v jeho budoucnost. Byla spouštěčem změny jeho myšlení a přístupu. Velký podíl lze bezesporu přičíst i Fénixově učitelce a spolužákům. Ti všichni ho přijali, takového jaký byl a nesoudili ho.

Závěrem lze uvést, že Fénix je ukázkovým příkladem úspěšnosti ústavní péče. Dá se konstatovat, že v jeho případě byl dětský domov záchranným kruhem, jehož se pevně chytil. Pseudonym Fénix zvolila autorka záměrně, jako symbol pro člověka znovuzrozeného.

Výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce nelze v žádném případě zobecnit na celou populaci, neboť pro účely výzkumu byla oslovena úzká skupina lidí.

## 7.1 Doporučení pro praxi

Autorka se pokusila přiblížit život chlapce, který byl na počátku svého života svou biologickou rodinou odložen, poté části svého okolí téměř zavrhován, aby byl za pár let adorován. Odborníci, z řad pedagogů a vychovatelů, se snažili od počátku zaujmout profesionální přístup, avšak ani jeho vrstevníkům v dětství neuniklo, že v něj nikdo tehdy příliš nevěřil. Vyznačoval se celou řadou problémů. Jeho budoucnost se zdála předepsaná. Přesto nad ním pár lidí nezlomilo hůl a intenzivně mu věnovali svůj čas a pozornost, přičemž výsledek i je samotné překvapil, jak po letech přiznali.

- Neztracovat nikdy předem žádné dítě, i když se jeví jako problémové a nezvladatelné. Věnovat mu maximální péči a pozornost.
- Informovanost celé veřejnosti o problematice ústavní výchovy, o jejích úskalích, ale i úspěších.
- Zaměření odborníků na jedince, kteří z důvodu dovršení plnoletosti již nespádají pod systém ústavní péče. Pomoc ve formě poradenství, prevence a zprostředkování služeb.
- Změna pohledu veřejnosti na profesi vychovatele a pedagoga. Vyzvednutí její prestiže a to jak po společenské, tak po finanční stránce. Jedná se o velmi náročné, pro společnost přínosné povolání.
- Zavedení preventivních opatření na straně zaměstnavatele, kterými by eliminoval možnost vzniku tzv. syndromu vyhoření. Tím jsou příslušníci pomáhajících profesí často ohroženi.
- Aktuální statistické monitorování dokládající integraci dětí do společnosti, po ukončení ústavní péče. Jejich uplatnění na trhu práce, monitoring bydlení, dosaženého vzdělání, apod. Propojenost informací zajišťující zpětnou vazbu.

## 8 DISKUSE

Snad nejdiskutovanější otázkou v oblasti formování osobnosti jedince je otázka vlivu prostředí a jeho souvislost s nadáním, inteligencí a dalšími vlohami kontra cílevědomé působnosti na osobnost člověka prostřednictvím výchovy a její možnosti zvrátit negativní vlivy dědičnosti a prostředí.

Jůva povyšuje vliv výchovy nad působením prostředí, neboť to působí často bezděčně a jeho vliv si často ani neuvědomujeme. Kontraverzní diskuse na toto sporné téma byly zaznamenány především v oblasti psychologie 20. století. Existují zastánci teorie nadání, nativisté, kteří vycházejí z toho, že rozhodující pro vývojové podmínky individuálních tendencí chování je výhradně a výlučně dědičnost. Zastáncem vlivu prostředí na vývoj jedince byl např. J. Locke, který vycházel z duchovní tradice empiristů. Locke tvrdil, že se člověk při narození podobá bílému, nepopsanému listu papíru, na který píše svým písmem životní zkušenost člověka. Locke se rozhodným zamítavým postojem staví proti předpokladu vrozených pojmů, zásad nebo morálních principů. Nic není v rozumu, co předtím nebyl ve smyslech. Další směr behaviorismus činí učení výlučně zodpovědné za vývoj osobnostních znaků. Možnosti změny chování, jakožto výsledek zkušeností, připisuje taktéž učení. Významným zástupcem tohoto směru byl J.B. Watson, který popíral jakýkoliv biologický instinkt a vše převáděl na cvičení a výchovu. Spor o nadání a prostředí, který probíhal především mezi nativisty a psychology zastávajícími teorii učení, nakonec nevyústil v žádné definitivní řešení. Přikláníme se k pojetí, které vzešlo spojením těchto směrů, že na osobnost člověka působí jak prostředí, tak také nadáním podmíněné faktory.

Z pohledu sociální pedagogiky Z. Bakošová pokládá prostředí za důležitý činitel ve výchově. Zdůrazňuje nutnost jeho utváření ve smyslu hodnotných podnětů v návaznosti na individuální potřeby jednotlivce. Důležitou úlohu připisuje též kompenzaci nevhodných vlivů v součinnosti se sociálně integrační pomocí. Místo sociální pedagogiky spatřuje všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci. Toto pojetí sociální pedagogiky spatřujeme jako stěžejní a plně se s ním ztotožňujeme, neboť prezentuje pomoc jednotlivci a péči o jeho osobnost při různých sociálních problémech. Toto pojetí nejlépe koresponduje s definováním sociální pedagogiky v dimenzi životní pomoci. Oproti Z. Bakošové J. Pelikán považuje prostředí za méně ovlivňující faktor působící na formování osobnosti člověka. S tímto stanoviskem si dovolujeme polemizovat, neboť prostředí je dle

našeho názoru výrazným, i když ne jediným činitelem, v procesu utváření osobnostních složek jednotlivce. V interakci s autoedukací se, dle našeho názoru, výrazným rukopisem podepisuje na vyzrálosti a kvalitě dané osobnosti. Podstatnou roli hrají i vrozené a získané faktory, ty které do nás vryla výchova. Oproti tomu souhlasíme s Pelikánem, který vyzdvihuje vliv pedagoga a vychovatele v životě vychovávaného. Přisuzuje mu klíčové postavení, neboť veškeré negativní vlivy prostředí lze dle jeho nazírání zvrátit výchovou.

Taktéž souhlasíme s B. Krausem, že předpokladem efektivního sociálně výchovného působení je pochopení osobnosti vychovávaného, jeho chování, prožívání a vztahů k ostatním lidem. Blízké je nám také pojetí V. Poláčkové, neboť dle jejího pojetí je sociální pedagogika zaměřena na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a snaží se navodit takové změny v sociálním prostředí, které napomohou k optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentace je kladena i na práci s marginálními skupinami a sociálně výchovnou pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže.

Nám osobně je nejbližší pojetí sociální pedagogiky, která naplňuje étos sociální pedagogiky jako životní pomoci. Je nám sympatické rozšiřování oné pomoci z marginálních skupin i na běžnou populaci. Záběr její podpory je široký a lze předpokládat i v budoucnu dynamický růst. Soudíme totiž, že v dnešní hektické době, bude intervence odborníků tohoto oboru stále vyhledávanější.

## ZÁVĚR

Při předešlém zmapování příběhu mladíka se nabízí příměr Podobenství o jeskyni. Při zamyšlení nad symbolikou sociální pedagogiky je nám neblíží metaforické splynutí s Podobenstvím. Představa filozofa vracejícího se zpět do jeskyně plně koresponduje s rolí, jakou sehrávají v životech „uvězněných“ odborníci této profese. I oni vytahují duše nevědomé na světlo. Jejich údělem je zažehnout plamínek, který se může rozhořet v oslňující plamen. Ten neztratí nic ze svého světla, za předpokladu, že zapálí další. To znamená, že skutečnou pedagogickou osobností je ten, kdo umí ve svých žácích roznítit touhu po dalším poznávání. Rozvinout schopnosti, o nichž neměli tušení. Ten kdo dokáže přimět lidi pochopit své možnosti ve všech sférách a dotknout se tak optima. Mohou být měniteli lidských osudů. Znovu a znovu se neúnavně navracejí zpět „do jeskyně“ i když pozitivní výsledek jejich snažení není vždy zřejmý a jistý. Filozof ve svém konání uzřel poslání. Nedokázal se nezabývat osudy jiných a zvolil návrat. I práce sociálního pedagoga nabývá rozměru poslání. K tomu ji předurčuje každodenní interakce s lidmi a jistá spoluzodpovědnost nad jejich fátum. Požadavky na pracovní předpoklady sociálního pedagoga jsou kladeny jak v oblasti vzdělání, tak i ve sféře osobnostních předpokladů. Filozofie výchovy, kterou lze uplatňovat v praxi, se tak paralelně propisuje i do její teorie a je úzce propojena s etikou. Onou filozofií by měla být vždy a jedině lidská persona, která se stává středobodem veškerého zájmu. Zkoumání příběhu osobnosti v celé komplexnosti, hledání příčin a předvídání důsledků. Zásadní je nikdy žádného člověka nezatrácovat předem, ačkoli všechny indicie v tu chvíli nasvědčují, že jeho možnosti obstát v životě jsou pramalé. V žádném případě neztrácejte víru v jeho budoucnost a tuto důvěru mu projevit. Důslednost snoubit s laskavostí, vřelostí a odhodláním. Zachovat koncenzus těchto postojů a tím jedince determinovat k onomu celistvému obratu.

Každá lidská bytost v sobě skrývá určitý potenciál. Úkolem sociálního pedagoga je pokusit se extrahovat ho na povrch a přispět k tomu, aby gradoval. Je třeba si uvědomit, že zvláštní péči je nutné věnovat dětem. Vždyť dítě nemá v podstatě žádné nástroje, aby svou situaci řešilo. Intervence zvenčí je nezbytná.

Étosem filozofie výchovy sociální pedagogiky je nasměrování jedince na cestu, po které už musí dále kráčet sám.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní nakladatelství Praha, 1990. ISBN 80-04-25414-4.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul, 2005. ISBN 80-89236-00-6.
3. BAKOŠOVÁ, Zlatica a kol. *Teorie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2.
4. BALVÍN, Jaroslav. *Andragogické rozjímání na téma multikultura, sociální etika a hra*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-11-0.
5. BALVÍN, Jaroslav.
6. BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, spol. s.r.o., 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
7. BENEŠ, Milan a kolektiv. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: EUROLEX BOHEMIA, s.r.o., 2002. ISBN 80-86432-40-8.
8. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
9. DANEK, Ján. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. ISBN 978-80-7452-011-2.
10. DANEK, Ján. *Výchova ako súčasť života teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.
11. FÜRST, Maria. *Psychologie, včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
13. CHRÁSTKA, Miroslav. *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-469-5.
14. JŮVA, Vladimír sen. & jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Nakladatelství Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
15. JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

16. KOHOUTEK Rudolf a kolektiv. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-064-2.
17. KOVAŘÍK, Jiří a kol. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče a Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-957-7.
18. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1995. ISBN X08589.
19. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
20. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
21. LORENZ, Konrád. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-212-0.
22. MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.
23. MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-739-8.
24. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia věd České republiky, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
25. ONDREJKOVIČ, Peter. *Socializácia mládeže jako východisková kategória a sociologie výchovy a sociologie mládeže*. Bratislava: VEDA vydavateľstvo SAV, 1997. ISBN 80-224-0476-4.
26. PARSONS, Talcott. *The social system*. New York: Free Press, 1959.
27. PATOČKA, Jan. *Aristotelés: přednášky z antické filozofie*. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-067-2.
28. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Dědictví Komenského, 1995. ISBN 80-85498-27-8
29. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: Nakladatelství ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
30. PÍŤHA, Petr. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. ISBN 80-86610-18-7.
31. PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

32. POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
33. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
34. PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
35. ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.
36. SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
37. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
39. VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-02-X.
40. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
41. VOCILKA, Miroslav. *Dětské domovy v České republice I. (Teoretická východiska)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2000. ISBN 80-7315-071-9.
42. WROCZYSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968. ISBN 83-01-06299-1.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

A KOL.	A kolektiv
APOD.	A podobně
ET AL.	A kolektiv
H.	Hodin
NAPŘ.	Například
P.	Příloha
POZN.	Poznámka
R.	Respondent
RESP.	Respektive
S.	Strana
SEN. & JUN.	Senior a junior
SPOL. S.R.O.	Společnost s ručením omezeným
SV.	Svatého
TZV.	Takzvaný
V.	Výzkumník

**SEZNAM PŘÍLOH**

- P I:** Rešerše použité literatury
- P II:** Citace z použité literatury
- P III:** Přepis rozhovoru s respondentem A
- P IV:** Přepis rozhovoru s respondentem B
- P V:** Přepis rozhovoru s respondentem E

## **PŘÍLOHA P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY**

**ANZENBACHER, Arno, 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní nakladatelství Praha. ISBN 80-04-25414-4.**

V této knize prezentuje autor teoretickou filozofickou reflexi (tj. filozofii mimo etiku a poetiku). Autor chápe filozofii jako trojí proud vycházející ze tří rozličných východisek. První proud vycházející od jevů a směřující k bytí je orientován ontologicky. V dějinách je spojován především s Aristotelem a pro autora také s Tomášem Akvinským, (filozofie bytí). Druhý proud vychází ze subjektu (já), je orientován transcendentálně, ptá se na subjekt zkušenostního světa a na jeho vlastnosti (filozofie já). V dějinách je spjat především se jménem Emmanuela Kanta. Třetí proud začíná u ideje či absolutna, promýšlí zároveň bytí a já, substanci a subjekt, ontologický a transcendentální problém na základě absolutna. Třetí proud je spojován v dějinách filozofie s G. W. F. Hegelem (filozofie ducha). Autor naznačuje, že tyto tři proudy si neodporují, nýbrž rozvíjejí vzájemnou souvislost, navzájem se doplňují. Kniha je koncipována systematicky a podává přehled o veškeré filozofické tematice.

**BAKOŠOVÁ, Zlatica a kolektiv, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava. ISBN 978-80-970675-0-2.**

Uvedená monografie zprostředkovává poznatky o tradičních a inovačních teoretických otázkách sociální pedagogiky, o otevřených otázkách, o paralelách mezi sociální pedagogikou a teoriemi osobnosti. Zabývá se osobností člověka a možnostmi výchovy jak tuto osobnost ovlivnit a utvářet. Zabývá se potřebou zdokonalování, vzdělávání a výchovou jako prostředky, nevyhnutelnými v každodenním životě. Rozšiřuje dosavadní poznatky sociální pedagogiky. Monografie rozšiřuje poznatky o utváření osobnosti z třech vybraných aspektů sociální pedagogiky: z hlediska edukačního, sociálního a komunikačního.

Je adresovaná všem pedagogům, především však sociálním pedagogům, kteří se v praxi setkávají s dětmi, mládeží, rodiči a řeší problémy, které mají kořeny ve výchově, v sociálních vztazích a v komunikaci. Zprostředkovává snadnou orientaci v uvedených problémech

**BENEŠ, Milan a kolektiv, 2002. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-40-8.**

Kniha je koncipována jako sborník přednášek, které proběhly ve studijním roce 2000/2001 na Vyšší odborné škole publicistiky pod záštitou katedry andragogiky a personální řízení FF UK v Praze. Přednášky na témě *Idea vzdělávání v soudobé společnosti* měly mimořádný a pozitivní ohlas. Kniha se svým obsahem snaží proniknout do problematiky výchovy, vzdělání a vzdělávání. Autorka Jaroslava Pešková se zaměřuje na filozofii výchovy, kdy se ve svých úvahách opírá i o myšlenky filozofa J. Patočky, Autor Milan Sobotka přibližuje vzdělávání lidstva v Herderově, Schillerově a Hegelově filozofii dějin, autor Ivo Syřiště naopak charakterizuje postmodernu, založenou na odporu proti modernismu, Autor Milan Beneš se zabývá současnou ideou ve vzdělávání a soudobému pojetí seberealizace, Jiří Vymazal přibližuje české vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu na budoucnost.

**DANEK, Ján, 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského. ISBN 978-80-7452-011-2.**

Kniha se snaží analyzovat proces výchovy a vzdělávání, což vlastně představuje formování osobnosti člověka. Autor se zabývá postavením člověka a jeho pozicí v životě jako jednotlivce i lidstva jako celku. Uvažuje o smyslu života jedince, zaměřuje se na souvislosti a důsledky, které způsobují rozdíly mezi kulturami, rasami a náboženskými rozdíly. Autor vyzdvihuje úlohu a význam vzdělávání jako prostředku k akulturaci lidského života, zbavovaného se útlaku, zneužívání člověka člověkem, válek, nemocí a nedůstojného života. Moudrost spojenou s filozofií vyzdvihuje jako prostředek k řešení problémů a těžkostí a klade ji jako podstatnou hodnotu života. K chápání životních hodnot je dle autora třeba lidi vést a směřovat prostřednictvím výchovy a vzdělávání od dětského věku až po dospělost.

**DANEK, Ján, 2007. *Výchova ako súčasť života teória a prax*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-89220-72-4.**

Autor přibližuje výchovu jako neoddělitelnou součást života, která má vliv a úlohu projevující se v každé situaci, každý všední den. Každá společnost, které záleží na člověku a jeho dynamickém vývoji v oblasti ekonomické, kulturní, humanitní i demokratické by měla vytvářet podmínky a věnovat pozornost pro realizaci výchovy a vzdělávání každého jednotlivého občana. Výchovu vidí autor taktéž jako důležitou součást života

jak v současnosti, tak i v budoucnosti jako prostředek k rozvoji mezilidských vztahů, vstřícnosti vůči existujícím civilizacím a prosazování skutečné humanity a demokracie do života lidí. Autor předesílá, že výchova, aby byla úspěšná, musí být organizovanou součástí života.

**PATOČKA, Jan, 1994. *Aristoteles Přednášky z antické filosofie*. Praha: Nakladatelství Vyšehrad, spol. s.r.o. ISBN 80-7021-067-2.**

Knihy vychází z poslední přednášky na téma „Aristoteles“, kterou J. Patočka přednesl na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

**KRATOCHVÍL, Zdeněk, 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové. ISBN X08589.**

Autor v knize odvíjí pojetí výchovy od prvních filozofických systémů, které se zabývaly poznáním světa a zobecněním zkušeností, tak aby mohly být předávány dalším generacím. Autor přibližuje pojetí výchovy řeckého myšlenkového světa – od Platónovy noetické skepse, přes ideály římského Dobra a Ctnosti, dotkne se i křesťanského teologického přístupu. Dílo završují osvícenské postoje a rozvoj věd 19. století.

**VALIŠOVÁ, Alena, 1992. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H&H. ISBN 80-85467-02-X.**

Autorka v knize přibližuje zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči, učiteli a vychovateli. Poukazuje na různé životní situace, které jedinec řeší a ve kterých je mnohdy těžké

se zorientovat. Každý člověk občas prožívá rozpor mezi tím, co udělal (chování) a mezi tím, co ve skutečnosti prožívá (vnitřní prožitek). Tento rozpor si dle autorky každý člověk uvědomuje a mnohdy jedinci přináší pocity vlastní nespokojenosti a úzkosti z toho, že člověk je v interakci s okolím buď pasivní, neboť raději ustoupí a nehájí dostatečně svůj názor. Pocity viny může přinést i razantní obhajoba a vyžadování svých práv. Vališová modeluje žádoucí vzorce chování, zároveň zdůrazňuje, že vzhledem ke složitosti mezilidské interakce nelze stanovit pevná pravidla a zásady správné komunikace. Zabývá se i novými trendy zasahujícími moderní pedagogiku a vychovatelství, kdy je upouštěno od direktivního vyžadování poslušnosti a důraz je kladen na budování přirozené autority neopomíjející respektování osobnosti žáka, s cílem akceptovat jeho názory a snahou o uvědomění si odpovědnosti za své jednání a rozhodování.

## **PŘÍLOHA P II.: CITACE Z POUŽITÉ LITERATURY**

*Každodenní zkušenost vědění se v údivu jeví jako nevědomost. Důvěrně známé bytí na světě se ukazuje jako povrchní a nevlastní. Pro SÓKRATA začalo filozofování věděním, že nic neví. Nevědomost však pudí k vědění, jež je jiného druhu než zkušenost vědění (Anzenbacher, Úvod do filozofie, s. 18).*

*Lidská činnost probíhá ve smyslovém apriori (=předpokládaný smysl jako podmínka činnosti). To znamená, že sebeúčelné, jako úkol uložené vlastní bytí člověka (o které mu jde) může být zdokonalováno, rozvíjeno, realizováno. ARISTOTÉLÉS tento problém popisuje takto: Všichni lidé touží po blahu. Blaho je to, o co lidé usilují pro ně samotné, co stačí samo sobě a je konečným cílem jednání. Je to zdokonalení, rozvinutí, realizace. Veškerá činnost je snaha o blaho (Anzenbacher, Úvod do filozofie, s. 193-194).*

*Ἔξις na rozdíl od potenciálu, který musí napřed být zpracován, převeden ve skutek, protože talentovaný a nevzdělaný člověk skutečně neví a není o nic více než nevzdělaný bez talentu, je sice odlišná od uskutečnění, je také potencialitou jistého druhu, ale tak, že skutek je nám zcela k dispozici, že může v každém okamžiku být vykonán. Kdo má zrak, nedívá se stále, může mít oči zavřeny; kdo má schopnost uvědomení, neužívá jí vždy, poněvadž může např. spát. (J. Patočka, Aristoteles Přednášky antické filozofie, s. 57-58)*

*Také v oblasti inteligence se ovšem uvažuje vztah faktorů dědičnosti a prostředí (výchovy), ale opět nejednotně, protože není bez problémů prokázat empiricky váhu obou těchto faktorů. Obecně se soudí, že s přibývajícím věkem vlivu dědičnosti ubývá, tj. stále více se uplatňuje zkušenost formovaná určitým prostředím. Někteří psychologové faktor dědičnosti přeceňují. Například C. Burt soudil, že dědičnost má asi 80 % vlivu a jen 20 % vlivu prostředí. Tzv. křížové experimenty se zvířaty, např. s pokusnými krysami prokazují rozhodující vliv dědičnosti, avšak výsledky nelze aplikovat na člověka (M.Nakonečný, Psychologie osobnosti, s. 102).*

*Vzdělání obsahuje určitý moment antiutilitarizmu, kritické distance, nároku na seberealizaci a reflexivní postoje. Diskuze o vzdělávání je tedy vždy i diskuzí s filozofickým rozměrem. (M. Beneš a kol., Idea vzdělávání v současné společnosti, s. 8)*

*Súčasný svet je značne komplikovaný a rozdelený. Existujú mnohé zdroje napätí, nesúlady, nepriateľstva a konfliktov ako výsledku nedostatočného poznania, nepochopenia a nezáujmu človeka o človeka. (Ján Danek, Úvod do filozofie výchovy, s. 47)*

*Práve pri formovaní osobnosti človeka sa prejavuje nezameniteľná pravda o tom, že utváranie osobnosti je výsledkom nádväznosti dedičnosti, prostredia a výchovy. (Ján Danek, *Výchova ako súčasť života teória a prax*, s. 59)*

*V širém svete prirodzenej zkušenosti není člověk zajištěn před deštěm ani zimou a nikdo se nestará o jeho zábavu. Není to totiž potřeba. Zábavu poskytuje přirozený svět sám a starost o sebe sama přejímá dospělý člověk na sebe a k ní i starost o nedospělé. Nechce ty nedospělé učit tomu, co určitého sám uviděl; chce jim umožnit něco mnohem důležitějšího: stát se dospělými, svobodnými a odpovědnými. (Zdeněk Kratochvíl, *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 36- s. 37).*

*Efektivnosť procesu výchovného pôsobenia je podmienená tým, že rešpektuje celkový vývoj osobnosti. Tu treba pripomenúť, že proces premeny nemusí nastať po zámernom výchovnom pôsobení, ale je veľmi individuálny a vstupuje do jeho úspechov či neúspechov množstvo premenných. Celý výchovný proces je poznačený aj rozličnými situáciami, ktoré môžu ovplyvniť osobnosť človeka. Súvisí to s osobnou zaangažovanosťou, slobodou voľby, so životnou históriou osobnosti, ktorá sa utvára a formuje vplyvom výchovným podnetov. Proces výchovy môže prebiehať aj nezámerné, intencionálne. Častokrát nezámerné výchovné pôsobenie môže zanechať v človeku omnoho silnejšie účinky ako zámerné. (Zlatica Bakošová a kol., *Teorie sociálnej pedagogiky*, s. 66).*

*Asertivita klade veľký dôraz na dovednosti komunikovať. Vzhľadom k tomu, že komunikácia je spoločenský jav, užívame termínu sociálna komunikácia. Z hľadiska asertivity je nutné chápať komunikáciu ako vzájomné sdelenie informácií, teda dialóg, nikoliv pouhý monológ. S partnerom komunikujeme, dorozumievame sa, pomocou reči (jazyka, slov, symbolů, aj.) teda verbálne, ale i neverbálne (výrazom obličej, pohyby rukou, prípadne celého tela, apod.). (Alena Vališová, *Asertivita v rodině a ve škole*, s. 23).*

*Obecné ideály osobnosti jsou normy. Stanoví, které vlastnosti patří k zdatným lidem. Takové ideály jsou obrazy dobrých osobností, které slouží jako kritérium, jímž se poměřuje skutečné chování lidí, a jako vzor pro jejich usilování a jednání (Wolfgang Brezinka, *Filozofické základy výchovy*, s. 15).*

*Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje (Blahoslav Kraus, Věra Poláčková et al. *Člověk-prostředí-výchova*, s. 103).*

## **PŘÍLOHA P III. PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTEM A**

**Dne 29.3.2015 v 8:30 H.**

**V: *Co pociťuješ při vyslovení slova rodina?***

R A: *Rodina?* (nádech, krátce se zamyslí). *Asi něco co úplně jakoby nerozumím tomu, když o tom mluví spolužáci, jako, že mají ty nejsilnější vazby na tu rodinu a na to, že to jsem já, to jsem osobně nikdy nepoznal. A asi to, že mně to ani moc možná ani nic moc nechybí nebo jsem zatím šťastný s tím, co mám, že jsem je poznal až v těch 15-ti. (Hm – výzkumník) A že o té rodině už vím, že tam někde je, ale není to třeba to, že by mně třeba chyběla, že by mně bylo líto, že jsem neměl takové to dětství idylické maminky a tatínka.*

**V: *Jak se postupně vyvíjel tvůj postoj a názor k Tvému osudu jako nutnosti být v dětském domově od dětství až po současnost?*** (pozn. V této chvíli mě jako výzkumníka dostihly emoce, když jsem před sebou viděla tohoto mladého vyrovnaného muže, který nikdy nepoznal rodinné zázemí, respondent to zpozoroval, i když se to snažil nedat najevo. Jeho vyrovnaný a vstřícný přístup uklidnil i mě jako výzkumníka a to byl moment, kdy se prolomily bariéry a rozhovor už plynul v pohodě a příjemné atmosféře).

R A: *Tak já jsem si to v dětství samozřejmě vůbec neuvědomoval a ať už to bylo třeba ve školce, kdy jsem měl, jakože k rodině na vánoce tak to už bylo tehdy něco, kdy já jsem se zpátky těšil do domova, protože jako dítě, které mělo zažít ten nějaký režim, byl jsem z toho vytržen a byl jsem v šoku. Proto jsem chtěl, aby mě tam už neposílali, a do těch 15-ti jsem měl docela strach se k té rodině vrátit. Takže pro mě domov byl pořád něco co já jsem vnímal jako svůj domov prostě a potom později to bylo něco, kdy já jsem si začal uvědomovat, že mi to poskytuje nějaké jakoby možnosti a pokud jich využiju, tak že budu moct být jako jednak jiný než ti ostatní, kteří to nevidí tu možnost. No a teď dneska vnímám už domov tak, že asi se toho moc nezměnilo, že to je jakoby jediná záchrana v životě (krátce se zasměje) než kdybych prostě vyrůstal v rodině, takže si uvědomuju, že to hraje hodně důležitou roli, to že jsem se tam dostal. (Na tuto poslední větu klade důraz, který je zřejmý z intonace).*

**V: *Takže jako nějakou deprivaci citovou, to vůbec jako vůbec na tobě nezanechalo?***

R A: *Hmmm,* (krátce zapřemýšlí). *Já nevím, Ono jako určitě se to někde na mně možná podepsalo. Já to zatím, ale nevnímám a hodně jako lidé mi vkládá, že neumím navázat vztahy, kontakty nebo jó, ale (pomlka), já nevím. Já jsem třeba nikdy neměl problémy bavit se třeba ve společnosti nebo s někým, ať už jsou to mí vrstevníci nebo slavné osobnosti nebo to. Vždycky jsem měl k nim blízko, ke všem (zdůrazní) a já mám třeba přítelkyni už*



*rok, jo, že prostě nemám problém v tom, ve společnosti fungovat. (výzkumník postřehl, že tato otázka respondenta trochu rozhodila a na svá slova klade důraz, jakoby se snažil svou odpovědí přesvědčit nejen výzkumníka, ale především sám sebe).*

V: (Souhlasně přikyvuje). **Jako v tom navazování citových vazeb.**

V: **Co považuješ za nejtěžší věc pro dítě z hlediska každodenního života v domově?**

R A: *Hmmmm. (chvíli ticho). Záleží asi? Asi to, že tam nemá to přirozený zastání, jakoby u těch vychovatelů, že pro mnoho vychovatelů to je pouze jako profese, to znamená, mají svoji rodinu (hmm - výzkumník souhlasně přikyvuje), kde se po směně vrátí, takže tam potom ten zájem o dítě jako motivovat ho, chtít aby něco dokázalo to tam chybí. A samozřejmě ta motivace aj děcek chybí, že. Tím jak je nastavený systém, jak já všude říkám růžových brýlí, kdy mají všechno připravené, všechno. Vlastně se vším počítají ten den. V - **Po materiální stránce?** R A: *Jo určitě. Tak na to, že nepřemýšlí co bude zítra, natož do života, že to tam chybí v těch domovech a to je pro ně pak to nejtěžší, kdy je čeká odchod do toho, do té realit. V: **K tomu se dostanu, ale neé klidně mluv. RA: (zasměje se a pak důrazně) R A: To tam je podle mě to nejtěžší, že je nikdo nepřipravuje reálně jakoby na to co je čeká (hm - výzkumník) a ta přirozenost no. (výzkumník zamyšleně - přirozenost no.)****

V: **Kdyby sis mohl vybrat prožít znovu svůj život vyrůstat v dysfunkční rodině nebo v dětském domově. Jaká by byla tvá volba?**

R A: *Tak zaplat' Pánbůh (zvesela se zasměje), že ta volba byla už, jakože na ten domov. Kdybych, ale samozřejmě člověk si nikdy nevybere, ale kdybych byl v té rodině jako přežil bych jóoo, ale ty možnosti by asi byly trochu někde jinde no. (výzkumník hm). A jsem rád samozřejmě za to, že jsem tam, kde jsem. (R A se opět zvesela zasměje).*

V: **Takže myslíš si, že by jsi nebyl tak kde jsi, kdybys vlastně vyrůstal ...** R A přerušil výzkumníka a jeho hlas je již spíše vážný. R A: *Rozhodně ne. V: **A myslíš si, že bys toho dosáhl, hm, dosáhl třeba, teď bys tam nebyl, ale potom nějakou pílí třeba za 10 -20 let ?***

R A: *Tak je třeba pravdou, že můj mladší sourozenec (uvede jméno), nejmladší z nás, tak ten třeba na to, že tam celou dobu vyrůstá tak vlastně jako jediný z té komunity nekouří, jediný z té komunity chodí do těch nízkoprahových center. Věnuje se fotbalu, chtějí ho do Rakousko-(není rozumět)ligy, ale to jen ten nejmladší ze sourozenců. Takže je šikovnej. Já se ho taky snažím jakoby motivovat, aby fakt nebyl (výzkumník souhlasně přikyvuje) v těch myšlenkách těch svých vrstevníků, ale pochybuju. Moje cíle by byly asi trochu jiné*

asi (opět se krátce zasměje. V: **Takže, určitě, každopádně tě** (R A nahlíží na diktafon a usměje se): *Kontroluji, jó nahrává to.* V: **Můžeš mně teda trošku přiblížit tu svou biologickou rodinu?** R A: *Nóoo (zasměje se) Tak to je i pro mě docela furt oříšek, ale mám normálně matku a otce vlastně, i sourozenci vyrůstají pořád spolu v (uvede město) V: **Všichni jako vlastní jsou, ano?** R A: *Jo, všichni jsou vlastní, nejstarší z nich je (uvede jméno), má něco přes 20 let, a co víc, pak jsme všichni jakoby po roce sourozenci, takže pak je starší brácha (uvede jméno), já, a po roce jsme (uvede jména dvou sester) a ten (uvede jméno). No a vlastně nejstarší sestru (uvede jméno) jsem ještě neviděl, o rok starší (uvede jméno), to je, ten měl hodně velký problémy, ať to byly drogy nebo samozřejmě nezaměstnaný a další věci. (pozn. Je zřejmé, že ačkoli se to respondent snaží nedat najevo či si to možná ani neuvědomuje, je zřejmé, že mluví ztěžka a je zřejmé, že téma biologické rodiny je pro něj citlivé téma) a pak je tam ten mladší brácha, který umí hodně, tam hodně vyniká a ty dvě holky. Já je jako poznám jenom během těch mých krátkých návštěv tam, kdy jsem třeba jen šel vyřídit podpisy nebo ták, takže já tu biologickou rodinu zas tak jako neznám. A pak tam byla babička, oni taky žili dohromady, no a dědeček. Ti to tam asi táhli hlavně finančně. (krátká odmlka) No (odmlčí se a smutně se usměje) peníze pocházely z kriminální činnosti, no babička pak dokonce byla teďkom zavřená právě, kvůli drogám.* V: **Takže chápu, že ti sourozenci vyrůstali všichni v té rodině, jenom ty vyloženě ses tam dostal jako jediný?** R A: *Hmm. Jo. Dřív co si pamatuju, tak někdo byl dokonce i já jsem byl v týdenních školkách (V: ehm), ale jinak jsme byli, jako tahle byli. Ti ostatní sourozenci byli rok jenom spolu (V: ehm). No a já dneska udržuju kontakt opravdu jenom s tím (uvede jméno bratra, který se věnuje fotbalu) a no a občas telefonicky s tátou, minimálně.**

V: **Dobře, tak teď bych se dostala vlastně navazující věc. Jak tě formovaly vztahy s vychovateli a jakým způsobem tě ovlivnily nebo jestli je někdo, kdo změnil zásadně Tvůj život?**

R A: (krátce se opět zamyslí). *Hm. Tak já mám dobré i špatné zkušenosti (krátce se zasměje) s vychovateli a asi mi to hodně dalo no. Když jsem byl mladší, tak jsem to moc nevnímal. To pro mě vždycky byla ta druhá strana proti, které já musím bojovat, kdy jsem je nebral jako nějaké přátele nebo lidi, kteří by mi měli pomáhat.* V: **To mně právě říkal i respondent B, že říkal vždycky, jo, že kvůli (uvede jméno R A) jsme něco psali a on mně až teď řekl, že ty jsi stále s někým bojoval, jak kdyby i s tou učitelkou.** R A: *No a to tak bylo. Asi to tak muselo být, že já jsem samozřejmě autority, jako vůbec.* V: **Bylo to z toho důvodu, že jsi neuznával autority nebo ses cítil nějak?** R A: *Možná, že já jsem na*

to nebyl vůbec zvyklý jo, jako, že já jsem v tom domově, jako takhle zpětně si to můžu uvědomit, že když se tam vlastně střídali ti lidi, mluvili se mnou samozřejmě, tak jak mluvili, nebo já samozřejmě s nima. Takže tam nebyla vlastně taková ta rodičovská láska nebo něco takového, že jsem vyrůstal asi v těch pracovních podmínkách nebo, když to tak řeknu v uvozovkách tak pro mě potom to muselo být těžší vycházet obecně s dospělými lidmi a.. V: **V tom dětství teda?** R A: (přikyvuje) V tom dětství (zasměje se) a kdoví no. A potom samozřejmě jak jsem měl mezi nima i dobré zkušenosti, se našla ta vychovatelka teta (uvede jméno), která si mě brávala domů, která mě vedla asi k těm všem kroužkům a tak. Ona si mě fakt od těch 4 let, jak jsem tam přišel, takhle věnovala. Jako to u těch ostatních dětí, které tam jsou od těch tří, čtyř, není běžné. Takže já jsem měl to štěstí, že se mě aspoň takhle ujala a pak se mnou trénovala mluvení, čtení, prostě psaní, učila mě takové věci opravdu, i pak třeba doma, že si mě brala domů, její rodina mě vlastně přijmula. V: (přikyvuje) **Aha, takže na víkendy si tě brala jako pravidelně?** R A: Ne, ne na víkendy, třeba na vánoce, na prázdniny občas, třeba týden a tak. No a pak jsem dělal, jak jsem byl starší, ty s těmi zaměstnanci, těmi vychovateli, s některými se hodně zlepšily ty že jsem zjistil, že jim můžu důvěřovat, že se s nima rád potkávám, mluvím. A pak jsou to lidi, kteří, prostě které už dneska respektuji jakoby, ale už vím, že si můžu vybrat, jestli s tím člověkem, jak budu komunikovat, jestli budu nějaké informace ... V: **Jasně už jste rovnocenní partneři.** R A: Jsme, řekl bych skoro rovnocenní partneři, ale už s nima třeba ani tak nemusím vycházet, to je jen na základě slušnosti ale už to není..., protože když vám člověk řekne, konkrétně vychovatelka řekne, že „mám k tobě pouze pracovní vztah“ tak v tu chvíli jsem jí řekl (jeho hlas zní pohnutě), tak dobře, ale v tom případě už si nemáme co říct. V: **Jako v dětství ti to řekla?** R A: Ne teďka, (zasměje se), rok zpátky, takže ..ale ne, že to pro mě tak strašně znamenalo, protože tenhle vztah pro mě už v tuhle chvíli není důležitý. V: **Kdyby to řekla ale ta co si tě brala, tak to by tě asi ranilo asi, že?** R A: (Zasměje se) To jo. V: **To byla jenom jedna vychovatelka?** R A: Ještě pak druhá, ta už tam vlastně teď taky v domově není, ta si mě brávala a tu možnost mám pořád. Vlastně ta teta (uvede jméno) jak zemřela a já jsem pak začal jezdit k její sestře, takže to ještě jakoby pokračovalo. V: **Jo, jo, jo. Takže ta ti v podstatě nahradila tu rodinu?** R A: Ano. V: **Á, takže ta bys řekl, že Ti změnila ten život, že ti to poskytla citové zázemí, svým způsobem.** R A: Oproti ostatním určitě jo. Tím samozřejmě ty děcka to nesou hůř samozřejmě a samozřejmě vychovatelé, že jo. V: **A jako motivovalo tě to k tomu, že jsi takový teď ctižádostivý nebo že chceš něco dosáhnout, myslíš tady tímto postojem?** R A: Ne mě spíš posunulo to, že jsem vypadl tady z (uvede jméno města). Tím, že já jsem byl zavřen v tom

domově, tak jako takové ty sny jako, to sice člověk se říká má, ale nepozná to. Já jsem dostal vlastně možnost poznat, co můžu chtít. V: **Muselo tě ale něco motivovat, protože kdyby dostal tu možnost jiný, tak řekl by třeba, mně se nechce nebo...** R A: Jo, no je pravdou, že já jsem byl vždycky takový, že jsem chodil do kroužků, takový aktivní. Na všechny akce s radostí a tím jsem se lišil od těch ostatních, že přesně to nebylo, že já jsem nechtěl něco dělat, já jsem to prakticky vždycky vyhledával. V: **Takže to nebylo ty kroužky, že bys to musel jít, ale žes to chtěl?** R A: No. V: **A ty ostatní děti si ty vychovatelky nebraly nebo tys byl taková výjimka?** R A: Hmm, co já vím, tak dříve, ta samá teta si brávala některé. V: **Takže bylo to v její osobnosti, že nebrala tuto práci jako práci, ale jako poslání spíš jakoby, jo?** R A: Ano, dalo by se to tak říct no.

V: **Které rysy dle tvého názoru nesmí chybět vychovateli, pedagogovi, aby svou úlohu v životě dítěte bez rodinného zázemí zastoupil co nejlépe?**

R A: To je dobrý, spíš aby se dokázal jakoby vcítit a né, že jako soucítit jak je to strašný a smutný, ale naopak jo, že měl by mít ten rys jako, že je tady a já mu nabídnu, že naprosto otočí celý svůj osud. Otočí a já mu ukážu, že on má šanci uspět v té společnosti. V: **Jasně.** R A: protože tu startovací čáru on má někde jinde než pak ty ostatní děcka, protože ta nálepka jsi z děcáku je. V: **Pořád to tak je?** R A: Je. V: **Jo? Není tam nějaká renesance v tom, že by se ty názory změnily?** R A: Není, protože když třeba se o mě zajímají jiné média, pořád tam chtějí zmiňovat, je z děcáku, jo. Já jsem vždycky říkal, klidně to tam nezmiňujte, jak to bude vypadat, že ta nálepka je z děcáku jako může pomáhat a na druhou stranu v té společnosti je úplně zbytečná jo a že ten rys vychovatele by měl být takový, že zařídí mu to, že mu ukáže, že pochopí sám, že to není jakoby mínus a že proti tomu bude moct zase uspět. V: **Myslíš, aby ho rozhodně nelitoval, ale prostě.** R A: Rozhodně nelitoval. A v první řadě, to je asi první důležitá věc, aby opravdu, je to sice zaměstnání, ale je to velmi náročné zaměstnání, které nemůže dělat každý. A přestože má vysokoškolský titul, tak bohužel, to ještě neznamena, že je dobrý vychovatel. Spíš to ukazuje, že vychovatelé, kteří dříve nemuseli mít vysokou školu, tak mnohdy byli kvalitní vychovatelé a jsou, ale musejí si dodělat titul, jenom, aby si dodělali nějaký zákonný nařízení, ale je důležité s téma děckama, brát to trošku více než práci. V: **Jako poslání. Takže bys upřednostnil, že ten vysokoškolský titul, že by nemusel být, spíš teda by někdo se základním vzděláním, kdo má** (R A přerušil) Určitě, já jsem ještě vždycky přemýšlel nad tím, že by to měl být člověk, který bude mít jako osobnost něco v sobě a že by to měl být třeba člověk, který umí zpívat nebo hrát na nástroje nebo třeba rád vykládá (zasměje se)

nebo nějaký člověk co má v sobě, co má víc rozvinutého, co pak může předat těm děčkám a co pak oni můžou využít dál. A to podle mě hodně chybí si myslím vychovatelům, že to jsou sice lidé, kteří mají vystudováno, i třeba mají své rodiny, ale jakmile mají 8 dětí jako na krku, kde jsou malé děti, i třeba postižené nebo, ta skupina je občas dost náročná, tak kromě režijních činností, nestíhají už nic jiného než (váhá) jo jako. V: **Prostě takovou tu údržbu**, R A: Přesně tak. V: **ale jako nepředávají nic osobního**. R A: Měli by s tím také dopředu počítat, že to není o tom, že děti vychová, že se jim budou věnovat, ale že musí počítat s tím těžkým prostředím, a časově hlavně, a pak člověk jako časem musí zjistit upravit si ten svůj program a tak jak on to bude chtít dělat, ale zjistí, že v tom teamu vychovatelů je to třeba dost těžké, takže i tohle by měl jako vychovatel brát třeba na vědomí, (zasměje se), když jde do takového domova (mluví tiše). (Zvolá) Ale určitě to musí být skvělé povolání, pokud to někomu takhle sedí a je spousta kvalitních vychovatelů, aktivních a kteří jsou, ale připraveni tu výzvu přijmout.

V: **Udržuješ nějaký kontakt nyní s vychovateli, vychovatelem, se kterým sis vytvořil bližší vztah?**

R A: Nó, docela hodně. V: **Ta nejbližší, ta už teda zemřela?** R A: No, to už bylo dřív. A teďkom držím kontakt vlastně s těmi pěti, šesti vychovateli jako aktivně. V: **Tady z (uvede město)?** R A: Jo. Ehm. A pak samozřejmě s těmi co já mám na bytě, s těma jsem v kontaktu pořád, takže. Ten kontakt je tam důležitý, no. V: **A myslíš si, že je důležitý, ty už jsi dá se říct na prahu dospělosti, skoro dospělý, jako že pro toho člověka je důležitý i v té dospělosti nebo by ta úloha měla skončit v určitém časovém...**(přerušil R A): Jako domova nebo ten kontakt? V: **S tím vychovatelem**. R A: Jako ta komunikace třeba nebo? V: **Jakože třeba, rodič je celoživotní poslání**, R A: Jako takhle. V: **Je to celoživotní úloha dá se říct, že prostě to děcko..** R A: Ano, že ho tam vždycky má, ty rodiče. V: **Ano, to zázemí, ale ten vychovatel, když to vezmu z praktického hlediska má další děti, které tam přicházejí, jako z jeho pohledu je to dá se říct, by to bylo náročné nebo nereálné, ale jestli si myslíš, že?** (R A do toho vstoupí) Je pravdou, že když se zavřou dveře za tím děčkem, tak mezi tím většinou končí kontakt mezi tím domovem a dítětem, ať je to v 18-ti nebo ve 20-ti, to už jako nehraje roli jo. Většinou ten domov se pro něj se jako uzavře a pak tam třeba může probíhat nějaký minimální kontakt. Třeba s ředitelkou někdy (opět se krátce zasměje) nebo s vychovatelem, ale to není běžný. Jako podle mě je to tak, že většinou už ty děcka přestávají komunikovat s tím domovem. Bylo by sice dobrý, kdyby tam ta komunikace probíhala, aby se mělo vždycky kam obrátit, takže tam se může sice obracet

na ty sociálky nebo tak, ale...V:.. **ale u tebe to ale tak funguje?** R A: Jo, tak já zůstávám pořád v domově, vlastně soudně to mám prodloužené do devatenácti, takže teďkom v (uvede měsíc narození) mi bude devatenáct, mám to na dohodu, tam už to nebude možné dál to soudně prodloužit, takže pouze na smlouvu, třeba po dobu studia, no. Takže já ten kontakt tam musím mít (zasměje se).

V: **Jak si myslíš, že by tvůj život vypadal, kdybys vyrůstal ve své biologické rodině, teď jak by vypadal? Teď jak by vypadal?**

R A: Hrozně, hrozně. (zasměje se). Ne vypadal by strašně. Tak asi bych já fungoval s těmi sourozenci, asi úplně priorita by nebyla škola, spíš asi ten život pak. Takže třeba bych nevím. Určitě bych třeba kouřil, chlatal nebo třeba bych se dostal do drog, nehledal bych zaměstnání, taková klasika, no. V: **Hm, takže jako myslíš si, že opravdu ten domov...** (R A přeruší hlasitým zvoláním) **Jako je to ten nejhorší scénář, jo.** (Oba se zasmějí). V: **Takže považuješ ten domov, že ti dal?** R A: Jo. (Výzkumník pokračuje) **...nebo že v tobě vybudoval ctižádostivost a vlastně touhu něco dokázat?** R A: Já přiznávám, že je nastavený systém, který je, jako těch odebírání, že ačkoli jsou jako mnohdy zbytečné ta odebírání (myslí děti z problémových rodin), tak mě to osobně postavilo opravdu někam, kam bych se nikdy nedostal, neměl ty možnosti, kterých jsem využil. Takže můžu využít, můžu přemýšlet o tom životě trošku jinak, čeho budu moct třeba dosáhnout, čeho chci dosáhnout. Jako hodně, určitě mě to dost jako pomohlo, ta ústavní výchova, v tomhle.

V: **Kdybys srovnal svůj žebříček hodnot se svými vrstevníky, kteří mají rodinné zázemí. Jaký by byl výsledek?**

R A: No, (zasměje se). Možná podobný, ale určitě jiný v tom, že třeba hodně asi třeba osmnáctiletých kluků se prostě neschází, já nevím, když to řeknu, se slavnými osobnostmi, neangažuje se prostě pracovně, jo třeba jako v médiích nebo jakoby moje priorita je už teď pracovat na sobě, abych moh v budoucnu uspět. A to si myslím, že třeba mí vrstevníci tohle třeba ještě v tomhle věku úplně třeba nemusí chápat a třeba je to i dobře, jo, třeba si ještě užívají to, že ještě nemusí starat se o takovéhle věci, kdy prostě jdou s klukama ven a ačkoli já chodím s partou ven, asi tak na bodu mrazu. Tak já radši jedu do Prahy na nějakou konferenci nebo na diskuzi po celé ČR nebo jedu do škol, třeba komunikovat se studenty, jo nebo to je pro mě pak, to je ta moje priorita, kdy já se třeba snažím už takhle myslet dopředu, ale jinak samozřejmě ty žebříčky tam budou asi podobné, no. Jako v tom se můžou lišit tak. (zasměje se). Jo a ještě ta rodina, no to je. Spousta mých vrstevníků v rodinách by řekli, že na prvním místě je rodina, maminka s tatínkem a

sourozenci a tak, ale to pro mě není. Pro mě by to bylo až o dost níž. V: **A z hlediska otázky vybudovat rodinu?** R A : (rázně přeruší výzkumníka). *To jo, to bych rád.* (zasměje se). *Samozřejmě, že je to takové klišé, že bych jim rád chtěl dát to, co já jsem neměl a neudělat třeba podobné chyby jako udělali mi rodiče.* V: **Jasně. To právě ti vrstevníci asi nemají, protože to berou jako samozřejmost, že dneska mladí lidé při prvním konfliktu se rozvedou, takže to je pro tebe ta hodnota, vlastně tu rodinu vybudovat a** (R A přeruší) *A udržet ji. Určitě. Jakoby, že k té původní fakt jako necítím žádnou jako už povinnost nebo něco takového, ale k té mojí, to bych samozřejmě chtěl, aby to byla funkční rodina.*

Výzkumník konstatuje, když chce položit další otázku, že respondent na ni v podstatě už odpověděl, přesto ji pokládá.

V: **Zda si myslíš, že bys byl člověk se stejnými postoji, ambicemi a cíli, kdybys vyrůstal ve své biologické rodině?**

Rt A: *Já díky tomu, že jsem nezůstal v tom (uvede město) nebo ve společnosti jako v té (uvede město) tak jsem dostal možnost, zas nahlédnou na věci úplně jinak. To bylo fakt to studium, ty možnosti nebo třeba ta romská integrace, že jsem na všechno nakoukl úplně jinak. To mně může dávat jakoby názory nebo pohledy mé, které ostatní nemůžou ani pochopit, kdy říkají, jak to ten kluk může takhle říct. Jo, protože díky tomu, že já osobně jsem dostal tu možnost se na to koukat z několika pohledů, ať už třeba těch Romů v komunitě jakoby u mě doma, nebo pak třeba z mediálního pohledu, tak to mě jako ovlivňuje. Samozřejmě to, že jsem mimo tu rodinu, mně vytváří jako moji osobnost jakoby hodně.* V: **Ale jakoby vyplývá to z toho, jakože pozitivně.** R A: *No. Negativně spíš temperament.* (oba se zasmějí). *Tak samozřejmě občas, tak geny asi hrajou nějakou roli. Spíš pozitivně no.* V: **Takže to chceš jakoby zvrátit, jakoby ten pohled. Geny chceš to v sobě jakoby potlačit?** R A: *Tak vychovatelé říkají: "Šak počkej geny se ukážou". Tak to je přesně to, že jestli myslí geny jako nějaké kriminální činnosti a spousta dětí a nezodpovědnost.* Výzkumník mu do toho vstoupí: **To ti jako říkají vychovatelé jo?** R A: *No, tak to právě já chci dokázat, že to jako nemusí být úplně pravda. Á no, že (zaváhá, usměje se) v tomhle.*

V: **Které aspekty při výchově v dětském domově tě nejvíce ovlivnily, co stojí za tvou houževnatostí?**

R A nerozumí. Výzkumník zopakuje poslední slovo houževnatostí a podotkne, že v podstatě na připravené otázky již v rozhovoru nevědomky narazil. Vyzve, ale respondenta A, aby jednou větou vypíchl, co stojí za jeho houževnatostí.

R A: *Asi fakt jako uvědomit si, že chci makat sám za sebe no. To si člověk z děcáku musí uvědomit, že tam to není o těch dalších děckách, že to není o těch vychovatelech, ale že to je opravdu jenom na tom jako dítěti samotným. Když ti řekne vychovatelka tady máš nadaci, která ti může zaplatit Anglii tak jasně, že jsem už 2x byl v Anglii, protože mi to (uvede jméno nadace) zaplatili jo, prostě to je o tom, že já si umím sednout, napsat tu žádost, využít té možnosti. Jo. Už dva počítače mi zaplatili prostě nadace. Zatímco ostatní děcka si můžou říkat, proč já nemám počítač, proč já nikam nemůžu jet? Někdy je to tak, že ani nechcou, ale i kdyby tu možnost měly a mají, tak ji prostě nevyužijí. A to je to, že se nabízí možnosti, po kterých jsem já vždycky šel. (úsměv).* V: **Takže je to i trošku o tom, že ty jsi takový, je to prostředí, které tě ovlivnilo, ale i tvoje osobnost, něco v tobě muselo i být ne?** R A: *Říká se, nevím, my jsme se o tom třeba hodně bavili s různými lidmi a oni říkali, že někdo má talenty, tak já můžu mít talent, že můžu mít talent, že jdu opravdu po všem a že mě zajímá všechno, že nic třeba nemusím umět výborně, ale vyzkouším toho co nejvíc, to je to co mně jako, že mě by třeba nebavilo sedět doma a věnovat se dvoum aktivitám na výborné úrovni. Ale, že právě proto třeba vyzkouším několik věcí (zasměje se) a v nich se zlepšuju prostě úplně. (chvíli mlčí). Nevím no, taková jako fakt cílevědomost, že něco opravdu chci ani nevím třeba vlastně i co, ale furt se cpu dopředu, všemi možnými způsoby jak to jde.* V: **A to je dobře.** (R A se zvesela směje).

V: **Co se ti vybaví při vyslovení slovního obratu životní šance?**

R A: *Hmmm, (chvíli pomlka) tak to asi vystihuje můj život a pokud bych byl, byl bych blbej, když bych to nevyužil, všechno co mám. Nevím no životní šance to je (váhá).* V: **Co bys ve svém životě označil jako životní šance, kterou jsi uchopil a kdybys ji neuchopil nebyl by tvůj život takový jaký je?**

R A: *Tak určitě to gymnázium (uvede název). Tím, že jsem se udělal, jakože jsem se dostal na tu školu tak to byla šance, kterou kdybych vzdal, tak můj život se zase úplně jinak mění, formuje. Takže největší asi, a to nejen po té akademické stránce, že jsem na gymplu a super, hele. Díky tomu, jsem se dostal k dalším aktivitám, k dalším kontaktům, možnostem, které mi tu možnost daly.* V: Hm. Souhlasně přikyvuje. R A: *Takže proto to pro mě bylo tak zásadní, né, že bych měl těžší vzdělání a byl hrdý na to, že umím jazyky, ale spíš ty možnosti pak i okolo.*



Výzkumník podotýká, že i na další otázku už v podstatě respondent odpověděl, ale přesto ji pokládá.

**V: Čeho bys chtěl v životě prioritně dosáhnout v budoucnu?**

R A: *Jo, tak já bych chtěl být asi příkladem jak pro komunitu třeba Romů tak i bílé společnosti, čili, že nezáleží na tom, že je člověk Rom, že může přesto i uspět i díky pomoci jakoby ústavní výchovy. To, že jsem ústavně vychovanej, neznamená, že mám život předepsanej, že budu buď kriminálník nebo bezdomovec, nebo člověk s problémovou jako rodinou nebo bez práce, bez motivace, že to nemusí úplně platit a pak, že já toužím po úplném opaku. A nevím no. V budoucnu bych chtěl takhle - fungovat hlavně pro Českou republiku, s tím souvisí, že chci studovat vlastně v Česku, takže bych byl rád pak nápomocný tady právě. Výzkumník: Žurnalistiku, myslím, že? Respondent A: ne úplně, (usměv) ne žurnalistika samozřejmě, té se věnuju už hodně let a chtěl bych se jí věnovat, ale chtěl bych jako mezinárodní vztahy, diplomacie a pak to piárko. Jako využít ty jazyky třeba fakt jako pro reprezentaci jakoby České republiky a zároveň se věnovat i jako tomu neziskovému sektoru a právě té ústavní výchově pak v budoucnu. V: **Jo takže tady bys chtěl ústavní výchově věnovat se nějak?** RA: Já už jako teďkom funguju v různých organizacích, kde se třeba věnujeme novým koncepcím, právě pro ústavy v budoucnu nebo funguji právě pro tyhle děcka, který už jsou v domovech, můžu radit jim a tak. V: **Jako myslíš si, že je potřeba tu koncepci změnit? Tys měl štěstí, že jsi natrefil na tu vychovatelku, která to nebrala jako povolání. Jakože tam je potřeba něco změnit?** R A: Rozhodně. Já jsem vždycky říkal, že tam je to třeba změnit skoro snad od základů, celou ústavní výchovu a přestože si vážím (zaváhá) jakože tak, říkám možná jako že výjimka potvrzuje pravidlo, ale ty domovy vlastně nemají zodpovědnost za to jak ty děcka vlastně pak uspějí v budoucím životě a protože tady je ta chyba tak potom neziskové organizace vlastně suplují tady tu nezodpovědnost a povinnost těch dětských domovů. Takže ty děcka jezdí třeba párkrát do roka na pár víkendovek, kde se věnují finanční gramotnosti, kde si trénují pracovní pohovory, říkají si co je to vlastně úřad, matrika, jak fungovat třeba na poště, ale tomu se ten domov třeba fakt už nevěnuje. A v tom to spočívá, že ten domov pak si píše do těch papírů, na kraje, zřizovatelům, kteří ani neví jak ty domovy fungují, tak píšou jak se děti připravují, jak jsou strašně šikovný, jak s nima dělají plány rozvoje osobnosti, kde píšou, jak všechno musí, jak se připravují. V: **To mají předepsané?** R A: Ano, ale přitom v reálu pak jako vyjdou a hledí jo. V: **Dělají to pouze proto, aby splnili čárečku, nebo tak ty to vnímáš?** R A: Přesně tak. Není nějaký kontrolní*

zpětný systém nebo, že by se třeba kraje zajímaly jako zřizovatel nebo stát, který to celý platí, co s děckama je, jak se mají, proč z nich třeba nevyrůstají daňoví poplatníci. I když je to takhle vyšší myšlenka, ale proč ne, že. Jako ten systém je opravdu nastaven, systém různých brýlí, ale otázkou je, jestli to těm dětem opravdu pomáhá nebo ne. A taky někdy je opravdu zbytečné to vysílání určitě do těch domovů, že třeba když nefunguje matka, otec, tak můžou fungovat třeba jejich tety, strýci nebo babičky. Jo, že mnohdy ty děcka jsou v domově zbytečně a na druhou stranu když už tam jsou tak je to snadno pak může hodně poškodit v budoucím životě. V: **Jako ten domov, že je může poškodit?** (ptá se překvapeně, protože si to trochu protřečí s dříve vyslovenými myšlenkami respondenta). R A: *Hmm, (váhá) minimálně ne do těch 18-ti let, ale po tom osmnáctém roce.* V: **Jo takto, jakože, že má takový ten cejch jako myslíš?** R A rázně: *Já netvrdím, že děcka nemají nějaké sociální myšlení, to je jeden z největších bludů, který se vyskytuje, protože ty děcka normálně fungují ve školách, mají kamarády, party, jo. I když je to trošku svět sám o sobě v tom dětském domově, tak mění se to už dneska, ty domovy nejsou uzavřené. Dřív to byly komunity, které byly jenom samy o sobě. Tvrдили se nejhorší věci, ve městech třeba, že jsou to buď kriminálníci. nebo největší chuděrky. A to se mění, ty domovy už jsou otevřené a V: **Také to pozoruju ..** proto ty domovy o tom, že (váhá) jak to říct? V: **Není to takové to zamřížovaná okna.** R A: *Ale bohužel i přes to, ty podmínky maj samozřejmě jednodušší, to pečivo každé ráno tam čerstvé je, no, ale co si budem povídat, to musí mít efekt, i kdyby někdo nechtěl, tak to prostě musí to dítě poznamenat, že bere některé věci jako samozřejmost a pak naopak, když se rve v té realitě, tak mu to chvíli trvá, ale zase na druhou stranu se chytí. Většinou. Jo. Že už nejsou pravdivé statistiky, že v 80-ti % bezdomovců jsou děti z dětských domovů. A to jsou statistiky, které vydávaly Novinky vlastně ještě o Vánocích, jo, protože čerpají jakoby ze starých statistik, které se dělaly tak před 12-ti lety a skončily před 10-ti. A potom, ty děcka zjistí samozřejmě, že se musí rvát, aby neskončily pod mostem, takže třeba jeden kluk co byl se mnou na pokoji, tak učil se na zvláštní škole, dostal se na malíře a dneska dělá na Slovensku v automobilce, platí si sám byt, bydlí u té Bratislavy, prostě ty děcka se chytanou, musí. To není o tom, jako sice bojují, pak někdo řekne, kde je, co dělá, ale ty děcka se chytanou, musí.* V: **Nic jiného jim asi nezbyvá.** R A: *No. (krátce se zasměje).**

V: **No to už taky, ty odpovídáš dopředu** (oba se smějí). **Co považuješ za nejobtížnější pro dítě, když nastane okamžik, kdy musí opustit dětský domov, třeba teď jako ty v těch 18-ti, 19-ti letech, když se má postavit na vlastní nohy?**

R A: *Jde vidět u těch starších, že mají strach, že i to chování v posledních měsících před tím, jde vidět, že už asi ví, co je čeká, že to nebude jednoduchý a pak se začne rozhodovat, jestli chce zpátky k rodině nebo jestli chce začít úplně žít sám. Což Vám řekne většina děcek z domovů, že chtěou začít vlastní život nebo, že už teď ví, mnoho dětí třeba přemýšlí už teď, že si řekne, já budu žít z brigád. Má teď před odchodem a ví, že bude na brigádách, jo, že vlastně ani nemá v hlavě vlastně myšlenku, že by mohlo mít normální zaměstnání, ale ví, že bude mít peníze z brigád, to je sice také něco (usměje se), ale je vidět jak ten člověk přemýšlí, jak sežene prachy. V: **Hm. Takže takový ten strach z toho neznáma, vlastně ví, že se může spoléhat jen na sebe.** R A: Rozhodně. A pak taky záleží domov od domova, to co teď říkám platí třeba hodně na náš domov, ale ty pravidla jsou všude naprosto stejný. Samozřejmě ten strach to je všude stejný, ale zase ten domov třeba může pomoci sehnat byt těm děčkám. Některé domovy to dělají a ty děcka to využijí, některé děcka to nevyužijí a některé domovy to ani nedělají. Takže 3 takové možnosti. V: **Takže je tam ta péče, že domov pomůže do toho startu do života?** R A: Jo. Ty peníze co dostanou na začátek 10 000 Kč až 15 000 Kč, to zase záleží na nebo třeba 20 000 Kč, ale to myslím není, ale to není všechno do startu. V: **No to určitě. A to je dost mladý věk na to, aby se fakt** (respondent A jej přeruší, usměje se) R A: *Já už bych měl teď být rok ve svém životě.* V: **Takže to je opravdu fakt těžké pro toho člověka, protože to děcko z rodiny aj když není úplně fungující má pořád cítí v záloze to zázemí určité, asi.** R A: *Jako 18 let je dospělost (smutně se pousměje), ale i ve 20-ti to jsou pořád klidně děti, že.* V: **Hm. Jo jasně.** R A: *Se nemůžou.(odmlčí se). Musí hodně bojovat, aby se chytly v tom reálném životě (rozpačitě se usměje).**

V: **Co ti ústavní výchova dala a co ti naopak z tvého pohledu vzala? V čem se cítíš ochuzen?**

R A: *Tak dalo mi to všechno, co jsem říkal. Všechny ty možnosti, ale mně dala pak hlavně možnosti ta škola, to je pak jako důležitý pro mě, že ne to všechno co dělám, vděčím domovu, ale pak vděčím hodně té škole, protože díky tomu jsem se dostal úplně někde jinam ještě. Co mi vzala ústavní výchova? (krátce se zasměje). Jako přehnané je říct tak nic, ale (odmlčí se). Jako nepociťuju něco zásadního, co by mně ta ústavní výchova vzala.*

*Já jsem vůči tomu v tomhle fakt hodně pozitivní, že jsem si toho vědom jako, kam mě posunul. A ty problémy, ty co jsou v domovech, to je tak i v běžných rodinách, to je také důležitý jako brát na vědomí, že ty domovy pořád nejsou (větu nedokončí, zasměje se). V těch domovech jsou jako normální děcka, sice občas ve zvláštních školách, ale (chvilí*

mlčí), to se může stát, že jo i v normální rodině. V: **Jasně.** R A: A ty problémy, které asi ty děčka tam prožívají, jsou třeba úplně stejné, jako prožívají ty děti v rodinách, akorát, že zatímco ten kluk se může svěřit té mamince, tak to dítě v tom domově se sice může svěřit tetě, která to řekne všem ostatním. Takže v tom se to liší. Tam mají mnohem jako třeba v tomhle horší podmínky. V: **Takže taková jako trošku – budování té důvěry asi, že?** R A: Hmm, a to je dost asi velice zásadní téma v domovech. Ta důvěra, ta je tam prostě minimální, jo. Najdou se tam děti, které mají nějaký ten vztah k jedné tetě, to je ale také otázka, jestli tam není něco špatně, že jo. A je to logický v takovém zařízení (úsměv). Takže v tom, asi to mně to jakoby vzalo, že já jsem jako malej nebo dodnes bych jakoby nevěděl, na koho se úplně přesně mohu s tím obrátit, protože pořád tam je ten otazník jestli to náhodou neřekne dál. V: **Jo tobě se to třeba stalo, že tu důvěru?** R A: Stalo. Mně se to třeba stalo. To se stává furt a všem (smutný úsměv). V: **To by se stávat nemělo.** R A: Protože to se nedá říct, že to dítě by bylo bez starostí a bude mít všechno, když má takové to zázemí. Takže pak dojde na otázku důvěry, to je pak průser. A naopak v těch domovech je vidět ta komunita. Jak to hezky funguje, že ačkoli ty děčka v domovech jsou agresivní a mlátí se mezi sebou, tak když třeba nastane nějaký problém, že někdo musí do nemocnice, tak se stane, že pomáhají tomu vychovateli, že sám by to ani nezvládnul. Jo, protože má celej barák u nás, 4 byty, děti opravdu různé a teď jeden má třeba teploty, zvrací nebo cokoliv a jak by to teď celý sám řešil? Takže mnohdy ty starší třeba pomáhají. To je třeba hezký. To je třeba vidět, co mi ten domov dal, že umím jako soucítit, spolupracovat v teamu, jako vždycky už se dneska dívám spíš na ty ostatní, že na ty ostatní kolem sebe a jsem tu pro ty druhé. Že styděl bych se, kdybych mluvil jenom o tom třeba v médiích, co ty lidi dělají pro mě. To je sice hezký, pak já na druhou stranu můžu mluvit o tom, co jsem udělal pro ty ostatní, jo. Že funguji v těch organizacích, že jsem na táborech, že se stýkám s veřejností, jo, že pracuju prostě v různých jakoby odvětvích. A, že takhle já funguju pro ty ostatní, což hodně dětí v domovech jakoby zatím nemůže říct. Jo, že třeba mám ty možnosti a že to není o tom, že děti v domovech jen berou, ale že jako umí i dávat. (Výzkumník poslední slova vysloví současně s respondentem, že umí i dávat).



## **PŘÍLOHA P IV.: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTEM B**

**Dne 21.3.2015 v 15:00 H.**

**V: Jaký je tvůj názor na aplikaci institucionální výchovy v případě R A, pokud znáš jeho rodinné, nebo s přihlédnutím, k jeho rodinnému zázemí?**

R B: *Ještě jednou?* (vyžaduje zopakovat otázku, kterou mu výzkumník zopakuje). *No, tak myslím, že mu to hodně dalo jakože, s jednou vychovatelkou měl velmi dobré pouto a ona ho nasměrovala k tomu, aby byl cílevědomý a jako pracovitý co se týče toho učení, prostě pilný. A no,* (chvilí přemýšlí a váha, pak pokračuje). *Tak, když jsem třeba měl spolužáky z rodiny, kdy měli rodiče, tak oproti respondentovi A, byli takoví „vyměkklí“. Třeba on se nebál postavit učitelce a říct, že to je hloupost, třeba u předmětu a stál si za tím, a pořád jak kdyby se s ní dohadoval. A nebylo to, že by zlobil, ale prostě mu něco nesešlo a ostatní to prostě opisovali .. a nevím, byl prostě takový otrkaný, asi , že žil s více dětma a ne jen třeba s jedním, se dvěma sourozencama. No a ti vychovatelé, to jsou někteří třeba jsou takoví odtažití k těm dětem no a jiní jsou takoví, vážně jako rodiče, takže. No, myslím, že být v tom domově mu neubralo, jakože a má to pozitivní vliv na něho.*

**V: Které rysy by dle Tvého názoru neměly chybět vychovateli, aby svou úlohu v životě svého svěřence sehrál co nejlépe a připravil ho k určité životní zdatnosti, aby vlastně dokázal nahradit, v rámci možností, toho rodiče?**

R B: (chvilí váhá) *No, měl by být schopný, aby to dítě se cítilo pohodlně v jeho přítomnosti a, aby se na něho nedívalo jak na cizího člověka se kterým tráví celý týden, většinu dne. Který tam jenom chodí a jak kdyby dělá práci, ale aby mezi nima vážně bylo pouto. Jak je to ten chráněnc a? Výzkumník opraví: **svěřenec**.* R B: *Jo, svěřenec, tak zodpovědný a jako mít přirozenou autoritu, ale být kamarádký. No a ten svěřenec by měl, (zaváhá) .. nevím, měl by ho prostě respektovat, tak no.* V: **To je skoro jak v rodině jo?** R B: *Jo, no.* V: **Akorát tam, když si uvědomíš, že jde domů a ti lidi se tam střídají, že, takže je to asi takové těžké, ale měl by hlavně asi.** R B: *Ano, ano, ano, vím, co myslíte.* (výzkumník se usměje).

**V: Jak by dle tvého názoru vypadal život R A, kdyby vyrůstal ve své biologické rodině?**

R B: *Tak, R A, on byl vždycky taková ta silná povaha, jakože ne, že by nějak vybočoval z davu, prostě jste viděli, že on si dělá svoje, a když se mu něco nezdá, tak se za sebe postaví. A kdyby žil v té svojí rodině a dostaly by se k němu nějaké ty vlivy, třeba s drogama, .a to, tak to je na něm to dobré, že on jak kdyby má na víc než být produktem*

svého okolí. Jo, on by siii třeba řekl, ne, to je hloupost to a myslím že časem by se stejně dopracoval k tomu, že se chce učit. K tomuto rozhodnutí, jako. V: **Takže myslíš si, že je to hlavně v jeho osobnosti, jo, to prostředí ho až tak neutvořilo nebo jako, že by prostě odolal tomu prostředí negativnímu?** R B: Jo jako, nenechal by se nějak tím ovlivnit třeba. V: **Jo, jako co se týče třeba toho alkoholu a drog, ale té cílevědomosti a ctižádostivosti, kterou v sobě teď má, myslíš si, že by byl stejný?** R B: (chvilí se zamyslí a pak řekne naprosto přesvědčivě) *Myslím, že jo.* V: **Myslíš, že jo?** R B: *Tak, možná by se k tomu dopracoval, tak jako tak.*

**V: V čem spatřuješ jeho úspěšně vyvíjející se životní dráhu?**

R B: *Tak to se zase vracím k té paní vychovatelce. O ní moc nevím, ale jen vím, že ona byla taková ta jeho hlavní postava v tom domově (poopraví se). No hlavní postava, tak (zamyslí se a důrazně) rozuměl si s ní a vždycky se těšil třeba až dojde zase, až bude mít tu šichtu. No a ona ho navedla jak kdyby, ona si ho brala aj někdy domů a to právě, že nedělají obvykle ti vychovatelé (odkašle si a pokračuje). Tak tady je vidět, že prostě ti dva si rozuměli a ona ho navedla prostě ať je takový cílevědomý a i tu disciplínu, prostě ty kroužku a to, že má povinnosti. On už v hrozně tak mladém věku to, prostě říkal si, musím toto udělat a toto a to jsme my ostatní třeba nemohli. My jsme si udělali prostě učení a pak jsme šli dělat blbosti, ale on si to prostě roztrídil a měl na to vyhrazený čas a pak musel si dělat ty svoje ... (poslední slovo není rozuměnt splyne se zakašláním).*

**V: Když srovnáš tvé spolužáky, nebo děti, které vyrůstají v dětském domově a děti s rodinným zázemím, které jsi měl možnost poznat nebo jak jsi je měl možnost poznat, nebo jak jsi měl možnost pozorovat, v čem se podle tebe odlišují?**

R B: *Se mnou chodili do třídy tři z domova a hm. (zamyslí se) Byli podle mě normální, já bych nepoznal, že nemají – že jsou z domova, kdybych to nevěděl jako. Ták takže (opět se odmlčí a pokračuje) nevím, záleží na jedinci asi.* V: **Takže nepřipadali ti takoví nějací, takový jako, že by nedokázali navazovat kontakty?** R B: *Ne v pohodě, ti hnedka, měli si o čemkoliv, s kýmkoli popovídat.* V: **A co se týče takové dravosti nebo ctižádosti, tak jako neztratit se v tom životě, byli třeba odlišní v něčem?** R B: *Ne.* V: **Že ty děti z těch rodin to mají jakoby usnadněné. Nepozoroval jsi, že by byli třeba dravější nebo? Prostě, přišli ti úplně normální, vůbec bys to nepoznal jsop?** R B: *Přesně tak.* V: **No, ale přece jen nějaké rozdíly by se našly, zkus nad tím zapřemýšlet.** R B: *Hmmm, (delší odmlka, bouchá si s řemínkem o koleno). Tak kdybych to měl brat podle těch, které*

*jsem poznal osobně, tak na mě působili normálně jak oni, v pohodě.*(slovem oni asi myslí děti z rodin). *Vycházelo se s nima dobře i teďka se s nima dobře vychází. Pořád jsme kamarádi a..* (důrazně) *...nemůžu říct, jestli je to tak u všech, ale u prostě těchto vyložené co jsem měl ve třídě, ti byli dobří, nemusí to být jakože u všech případů tak. No..* (opět rázně). *Nikdy jsem s nima neměl problém nějaký vážný, jenom takové ty prkotiny dětské a ti dva, oni měli normální známky průměrné.* R A, *ten byl takový dřič, no a, nevím tak myslelo mu to. A jako z povahy nemůžu nic vytknout jakože. V pohodě byli.* V: **A mezi váma dětma nedával jim nikdo najevo, jakože jsou v domově, že jsou z domova?** R B: *Ne, my jsme je tam brali v pohodě. No možná jeden kluk, ten rýpal do všech, ale R A to jediný nenechal bez odezvy, tak se spolu párkrát vždycky tak potýkali, no a..* (Výzkumník přeruší) **Takže zastával se i ostatních ten R A, nebo?** R B: *Jo, jo když to přeháněl, tož se zastal.* V: **Takže hájil sebe i ostatní, že byl takový i ochránce?** R B: (přikývne a mlčí). V: **A pokoušel ses někdy vžít do jeho životní situace, když jsi byl třeba malý nebo teď?** R B: *Ne* (pozn. R B se výzkumníkovi jeví jako posmutnělý a myšlenkami vzdálený). Výzkumník rázně, aby ho vytrhl z přemýšlení: **Nikdy?** R B: (chvilí mlčí a pak řekne rychle) *Ne já jsem nad tím nepřemýšlel, když jsem byl malý.* (Výzkumník pozoruje, že respondent B se pořád někde toulá v myšlenkách a do hovoru se nezapojuje). V: **Ale, když třeba teď?** R B: (mlčí) *hm.* (Pak zvolá vzdorovitě): *Ne.* (Výzkumník přerušil rozhovor, pozoruje, že tato otázka R B vykolejila. Je zřejmé, že už nemá chuť dál hovořit. Výzkumník mu ponechá čas a poté ho požádá, zda by bylo možné pokračovat v rozhovoru. R B se nejevil jako dojatý, spíš jako by byl najednou myšlenkami jinde). Výzkumník opět vyzve R B. V: **Tak zkus se nad tím zamyslet teď! V čem vidíš, že to má on jiné než, v čem je ta jeho situace jiná než troje?** R B: (opět mlčí) *Tak on tam bydlí na koleji na té škole třeba, a já chodím domů. A jako neříkám, že bych to nezvládl na té koleji, ale on to má, musí se na sebe prostě spoléhat a nemá tu oporu v rodičích. Já třeba něco pokazím a můžu si tam dojít pro radu nebo tak* (myslí asi rodiče). *On prostě je tam sám za sebe a musí se s tím vypořádat a on na tu školu odešel ještě na základce nebo tak a podle mě už tehdy to začalo, protože se musel osamostatnět a tak ho to prostě hm...* (váhá chvíli) *donutilo vospět dřív než ostatní, v mém věku. No a, no mosel to mět asi těžší že, občas by si asi říkal, že s rodičema by to měl lehčí nebo něco takového.* V: **A když bys zkusil zamyslet se nad tím, já vím, že s ním už teď nejsi moc ve styku, říkal jsi, že si jen sem tam píšete, ale v době kdy jsi ho znal do té páté třídy, kdo jako myslíš, že ho nastartoval, kdo ho ovlivnil jeho život? Jestli se ti třeba svěřil nebo to dokážeš odhadnout?** R B: *Tak vůbec nevím, ale tím odhadem je asi zas ta vychovatelka. To byl takový rodič pro něho, dejme tomu, dalo by se říct.* V: **Mluvil někdy o ní s váma nebo?** R



B: *Nó, párkrát, říkal, jdu s tetou, jméno teď nevím, oni tam říkají tety. A byl takový šťastný, jako než jindy, když říkal, jdu tam, toto budeme. Tak u ní to bylo, jdu s touhle tam a tam a (chvíli mlčí), takový natěšený na to byl.* V: **Dobře, tak děkuju.**

Pozn. Výzkumník pozoruje, že chlapec od poslední podotázky je smutný a zamyšlený, možná si až teď uvědomil, o kolik více překážek musel jeho spolužák překonávat oproti ostatním.

## **PŘÍLOHA P V.: PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDENTEM E**

**Dne 31.3.2015 v 14:30 H.**

**V: Jaký je Váš názor na aplikaci institucionální péče u respondenta A, s přihlédnutím k jeho tehdejšímu rodinnému zázemí?** R E: Respondentovo A rodinné zázemí bylo velice problematické, slušně řečeno (usměje se), protože on opravdu neměl žádné rodinné zázemí. Takže pro něho byla záchrana, když se dostal do dětského domova. Naštěstí paní vychovatelka (uvede jméno vychovatelky, shoduje se jménem, které uvedl respondent A, ta která si ho brávala domů a učila se s ním) ta ho chytila pod křídlo a prostě respondenta A vedla. A vedla ho správnou cestou, on byl (zaváhá) hmm, hrozně psychicky na tom špatně, protože, tož nikdo ho nechtěl takže (její hlas zní pohnutě) co může takové děcko. No. Takže to je hrozně těžko. Paní vychovatelka, ostatní vychovatelé k němu přihlíželi, jako k dítěti, které musí prostě se začlenit do společnosti, a byt šikovné, no. A když přišel do školy, tak já jsem velice dobře spolupracovala s vychovateli z domova, protože mně pomáhali při té jeho problematické začlenění do té třídy, protože opravdu on měl hrozné problémy. Výchovné, prospěchové ne. On byl šikovný, ale výchovné problémy měl strašné, ale to bylo bohužel tím rodinným zázemím. **V: Jako byl takový vzpurný nebo?** R E: Velmi. Snažil se na sebe upozornit za každou cenu vždy a všude, když se napomenul, to muselo se několikrát, protože s ním nebyla rozumná řeč. Byl takový divoký, vzpurný, odmlouval, dělal naschvály, ale postupně jak zjišťoval, že mu to v té třídě nijak nepomáhá, nijak ho to nevyzvedává, tak pomaloučku od toho ustupoval. Trvalo nám to teda minimálně 3 roky, no, než se trošku zpacifikoval. **V: A byl jako jenom k Vám nebo i k těm děckám?** R E: Zkoušel u mě, ale já mám takovou celkem autoritativní, však víte (zasměje se spolu s výzkumníkem a pokračuje) autoritativní přístup, protože si myslím, že děti by měly po-slouchat nejenom rodiče, ale i tady ve škole a v různých jiných institucích, takže (vzdychne) musel se prostě podřizovat, postupně. Nechtěl, ale jinak to nešlo a naštěstí mně pomáhali i v tom domově. Tak to byla oprava spolupráce. **V: Byla tam spolupráce?** R E: Ano byla tam spolupráce. **V: Ale agresivní nebyl ne: Spíš takový vzpurný?** R E: Ehm, vzpurný někdy, ale to trošičku zavánělo to i tou agresivitou, protože on nešel pro ránu daleko, ale to potom postupně mizelo, protože věděl, že se to nesmí. On, respondent A, je inteligentní, takže on velice brzičko si to v té hlavě srovnal co je dobře a co není dobře. Ale začátky byly teda kruté (usměje se) to jsem opravdu měla veliké problémy s ním. No. Hm.

V: *Které rysy dle Vašeho názoru nesmí chybět vychovateli nebo pedagogovi, aby svou úlohu v životě dítěte bez rodinného zázemí, sehrál co nejlépe a připravil jej k určité životní zdatnosti?* R E: (opakuje: *takže, které rysy, povahové, vlastnosti?*) V: *Jako rysy, protože toto povolání je jakoby posláním a tady v tom případě se ukazuje, že ten přístup vychovatelů ho jakoby zachránil.* R E: *Ano, ehm, no. Tak určitě v první řadě je to takové zvláštní, takové klišé, ale je to láska k povolání, protože, kdyby chodila třeba paní (uvede jméno vychovatelky, která byla zmiňována na počátku) přímo do práce nerada a říkala si, ježíšmarja, zas tam bude ten respondent A, tak to by bylo špatně. Bylo vidět, že ona opravdu se snaží, ona byla hrozně hodná paní a (sešpulí rty) jako ten respondent A jí přirostl. To byl fajn, takže myslím si, že ta láska k povolání, k dětem samozřejmě, protože on byl dítě velice (zaváhá) těžko na první pohled, těžko přijatelné. Jo. V: **Aha, hm.** R E: *Protože jak on se projevoval, tak každý řekl jéééžíšmarja, a to ten první dojem je velice taky takový (váhá) V: **Takže ještě tehdy jste v něm neviděla nějaký potenciál?** R E: *Nééé, nééé, vůbec. Já jsem si tenkrát říkala, ježíšmarjá, jak já ho zkontroluji, jak já ho zvládnou, jak já ho vůbec dokážu s ním vycházet? Co s ním? Já jsem měla v té době 24 dětí, takže 24 dětí a on takový šílenec v té třídě, to bylo hrozné. A oni tam byli z toho domova dva, ještě (uvede jméno dívky) a ta nějak po půl roce odešla do rodiny a on s tou (uvede jméno dívky) byl celkem tak jako svázaný, i citově, jak když brácha se sestrou, tak mně to připadlo a jak ona odešla tak to trošku chvíli bylo takové taky problematictější, že on velice trpěl a byl takový zase, hmm, zpátky zaseknutý. V: **Hm.** R E: *No, no, no. Takže, to bylo takové těžké no. Ale říkám, tady ty rysy to opravdu, hlavně kladné všechny (směje se). protože nemůže se říct, ježíšmarjá kašlu na něho. To nejde. Tam musí být i ta cílevědomost a snaha prostě to děcko udržet nad vodou, protože pokud ona by ho od začátku nedržela, on by asi nebyl tam, kde byl (mluví posmutněle). V: **A myslíte, že ona bylo to, co způsobilo ten zlom nebo přelom v tom, v té jeho. .?** R E přeruší: *To já nemůžu posoudit, protože já jsem ho vlastně chytla až v té první třídě, co bylo předtím nevím a on byl vlastně od začátku myslím v tom dětském domově. V: **No, od tří, čtyř let ne?** R E: *No, takže odmalunka. V: **On říkal, že si ho brávala i domů.** R E: *Anoó, anoó, ano, na vánoce. Oni, já nevím, oni myslím měli velké děti, nebo neměli děti To už si nepamatuju. (Dívá se na výzkumníka tázavě) V: **Já o ní nic nevím, tedy aj respondent B to vzpomínal, že on tak jak byl vzpurný, tak ji měl, že se těšil až....** R E přeruší: *On ju bral jako maminku, protože ona opravdu (odmlčí se). A ona když jsem s ní mluvila říkala opravdu neví jestli neudělala chybu, že se k němu takhle připnula, protože on potom jak ona zemřela, tak to bylo taky náročné. On měl takové období (váhá). V: **Takové sinusoidy jo?** R E: *Když z té rodiny ho*********

vyšoupli, potom ta (uvede jméno dívky) jak odešla, potom ta paní (uvede jméno vychovatelky), to bylo takové. V: **No oni ho z té rodiny nevyšoupli ne? Tam to bylo takové, že on tam vůbec nebyl** (odkašle si) **On tam byl jenom jednou na návštěvě.** RE: *Hm, já to říkám tak jako (pomlka) tak pěkně.* V: **Aha, obrazně.** R E: *Ano, ano, protože prostě ta rodina ho vůbec nepřijala. On aj vykládal. Nó, jak on to říkal? Tata je ve vězení a mama nevím kde. Nebo tak nějak mně to vždycky říkal (smutně se usměje). Což je, což je strašné. (vzdychne) Takže, tak asi. (rozpačitě se usměje).*

V: **Jak by dle Vašeho názoru dnes vypadal život respondenta A, kdyby vyrůstal ve své biologické rodiny?** R E: *No (delší odmlka) tó těžko to říct, ale myslím, že by byl v kriminále nebo někde v nějakém pasáku. Protože ta rodina, ta nebyla absolutně funkční. Nic. Nee, né. Domov ho zachránil. Naprosto. To je můj názor. Ale říkám, nemůžu, nejsou vševědoucí, jak by to bylo, ale určitě ne dobře.*

V: **V čem spatřujete jeho dosavadní úspěšně se vyvíjející životní dráhu? No to už jsme vlastně probraly. Jak na Vás působil jako dítě školního věku?** R E: *No, tady to úspěšně, to jsem byla sama strašně překvapená, ale ono to už začalo, já vám nevím, v které té třídě (vzdychne, vzpomíná). On začínal být takový cílevědomý. A prostě snažil se už jako kdyby dostávat takhle se výš nad ty děcka, ale ve správném slova smyslu. Nejdříve to bohužel bylo špatně. Snažil se dostat nad děcka tím, že lotračil a dělal takové strašné věci. Zřejmě pochopil, že to není to pravé ořechové, prostě se snažil. Jinak. U mě se až tak neprojevoval, jakože by, jak on teďka je ten zpravodajce jo a takové ty zajímavé věci. U mě to projevoval asi tím, že se začal zlepšovat v prospěchu, pomaloučku. V: **Takže ten prospěch nebyl úplně, že by?** R E: *Ze začátku on je šikovný, chytrý. Takže ze začátku byl šikovný, potom jak toho přibývalo a jak ještě nebyl takový svědomitý, tak holt nic moc, ty troječky. On víc jak na ty trojky nešel, i když sem tam jako jo, když to bylo těžké. Ale potom postupně jak kdyby se začal zlepšovat. Jako by si uvědomoval opravdu, že by to mělo být k čemu.* V: **Hm, mně říkal, že ta paní vychovatelka se mu velice věnovala, že se s ním učila, tak si říkám, jestli jí to nechtěl nějak vrátit. Nebo zavděčit.** R E: *Ano, je to možné, no. Říkám tam byl veliký problém, že ona pak umřela. To bylo strašné no.* V: **To bylo ještě tady na I. stupni?** R E: *Ano. To bylo ještě, to si pamatuju, to byl u mě ještě no.* V: **Já jsem jako poznala, že je to pro něj citlivé téma, i když to nedával najevo.** R E: *(smutně přikyvuje) A on je citlivý, on je citlivý, i když nedává to až tak najevo. A vůbec to, to byla hrůza, ale potom už byl takový úplně jiný. (smích) První, druhá, třetí, no myslím ještě v té**

trojce na poradách to bylo pořád respondent A, problémové dítě. A potom po-stupně respondent A se přestal poslouchat na poradách a šlo to k lepšímu, k lepšímu. V: **Takže ten zlom ještě na tom prvním stupni nastal?** R E: Ano ano, ano. Já mám pocit, že kolem čtvrté třídy nějak no. (přemýšlí) Tak nějak, hmm. Já bych se musela podívat do svých starých klasifikačních knih. V: **Jasně** (smích respondenta E). V: **Ne, to stačí jenom tak orientačně.** R E: Ale jo, mám pocit, že nějak v té čtvrté třídě se pomaloučku už to začalo lomit, no. Možná, že on si na to vzpomene lepší (smích). Má lepší hlavu. No, ale to utkví. Jestli mu to v té hlavě zůstalo, zkuste se ho zeptat taky potom (mluví se smíchem, odlehčeně). Ale jo, lepšílo se to no. V: **I to chování jako jo, paralelně s tím prospěchem?** R E: Ano, ano. Ehm. I to chování, on byl takový jako suverén, snažil se pořád být JÁ, JÁ su respondent A, kdo je víc a pak už to tak nebylo, takové (mluví důrazně) zřetelné, moc do očí bijící. V: **Mně třeba říkal respondent B, velice vysoce hodnotil, že** (uvede jméno chlapce) **napadal všechny, ale ten respondent A, že on se zastal nejen sebe ale i těch ostatních.** R E: Hm, hm. Jo, jo, respondent A byl takový, že... (pomlka). Oni asi z toho domova jsou trošku tak vedení, že se starají i o ty svoje co jim nahrazují vlastně tu svoji rodinu. Jo. Potom už se i zastával. Ten (uvede jméno) to byl takový lotr a on hodně po něm šel. Oni si (zamyslí se) nesesdli no. Hmm.

V: **Když srovnáte, děti, které vyrůstají v dětském domově s dětmi s rodinným zázemím, v čem spatřujete jejich odlišnosti nebo zásadní rozdíl?** R E: Jako různé děti, ano? Nebo jenom toho respondenta A? V: **No můžete i respondenta A a pak všeobecně.** R E: Ehm. (odmlčí se). To je těžko, to je těžko, protože není rodinné zázemí jako rodinné zázemí. V: **No přesně tak.** R E: No Na tuto otázku se nedá odpovědět jedním, jednou větou, protože takhle. Výzkumník doplní. V: **Tak když bych řekla s rodinným zázemím, které není úplně ideální.** R E: Tak když je rodinné zázemí v pořádku, tak to je jasné samozřejmě, není co řešit. Ale když je, co já teď přemýšlím, co mám tady ve třídě nic moc. Tady v této třídě nemám tak nějak problematicky, nějakou rodinu problematickou, tak (váhá) To je těžko no. (chvíli mlčí). V mojí třídě to nemohu vzít, protože opravdu nemám, ale když tak na poradě opravdu slyšíme, že někteří rodiče ty děti opravdu odstavují, je tam alkohol, je tam bůhvíco Někdy si říkám, že by jim bylo lepší v tom domově. V: **Hm.** R E: Takhle ještě se vrátím, to bylo vloni, došly k nám děcka z (uvede název městské čtvrti) 10 dětí, možná o tom víte, odebraných ze dne na den z jedné rodiny, z toho nejstarší holka už měla dítě 8. třídě, takže už to svědčí o tom rodinném zázemí a oni je odebrali ze dne na den. Ze dne na den, no z večera, večer je odvezli z té rodiny. Bylo to v zimě, děcka odvezli v kraťasích, tričkách,

*Tam bylo rodinné zázemí absolutně příšerné. V domově se děcka najedly, okouply, byly v teple, všechno v pořádku. Děcka, když jely domů, oni se těšily, když jezdily někdy na ty vánoce. Oni byli úplně, my jedeme dom, my jedeme dom, k mamince. A přitom tam neměly skoro nic, takového nic normálního, jo. Oni neměli televizi, oni neměli málem, ani co jest a přitom se tam těšily. Já to nechápu, mně to hlava nebere. V: **A tu lásku tam měly, asi těžko že?** R E: Nééé, kde by. V: **Oni ty děcka odvržené kolikrát tu rodinu hledají, nech je jakákoliv.** R E: Právě. A já na toto Vám ani tak nedokážu odpovědět, protože dovede si představit, když to děcko tam dojede, do toho holobytu. To byl teda holobyt, nemají nic, mají sice pejska, měly tam vlčáka (usměv) v bytě, ale no kdoví jak dlouho ten vlčák vydrží, protože jestli nemají, co jest, tož mně řekněte. V: (úsměv). R E: No jako věřte tomu. Výzkumník aby se vrátil k tématu, položí otázku. **Samozřejmě ono se hodně uvádí, že ta ústavní výchova, tam je nadstandardní ekonomické zázemí, ale pořád se poukazuje na tu citovou deprivaci.** R E: Samozřejmě, no. V: **Ale, když by jste to měla srovnat, z takových rodin děcka a z domova. Jestli ta citová deprivace je tam?** R E: (rázně) Neumím si představit, že ta matka, když má 10 dětí jak může dítěti dát nějakou lásku, nějaký cit. To si neumím představit, ale asi ty děcka. Víte jak se to říká, když pes je zavřený v kleci, celý život, on neví, že může aj někdy vyjít ven do lesa, na procházku. Tak, on prostě v té kleci žije a je tam spokojený. A děcko, které chodí s rodiči na procházky, na výlety, plavat, lyžovat tak zas neví co to je žít v té kleci. Prostě to prostředí, ve kterém děcko vyrůstá, ono si ho tak zafixuje a dál to neřeší. A potom, když ho z toho vyrvou, asi pro to děcko je to špatně. Ale z mého pohledu je to úžasné, protože říkám děcko se obleče, děcko je čisté, jo. Oni říkali, že když jich tam vzali, těch 10, neměli (uvádí rozdělení dětí v jednotlivých městech) oni nevěděli co dřív, jestli odšivit, no. Ale tomu děckovi to asi nevadilo (usměv a pak vážně) jo. To já prostě nedokážu pochopit. Takže nevím, co bych na to, ale myslím si že (odmlka). Ta láska je důležitá, myslím si, že v tom domově tu lásku dostat nemůžou asi, protože tam bohužel ti vychovatelé se střídají – ranní, noční, odpolední a pokud někdo nepřilne tak jak ta paní (uvede jméno vychovatelky)hm. Že si ho tak trošičku přitáhne k sobě, a přitiskne ho (smutně), tak asi té lásky, té tak taky moc není. A záleží i na dětech, protože některé děcko je takové, že se tak trošičku dokáže a dospělák to bere a pomazlí se. Některé děcko prostě ty city tak neumí dát a ten dospělák to taky ví, tak se ani nesnaží no. Takže to je prostě, já lituju děti, které nemají normální funkční rodinu, což je nejhorší co může na světě být. Děti a zvířátka. V: **A myslíte, že to třeba mají v dospělosti šanci překonat nebo je to takové stigma?** R E: To si myslím právě že málokdo. Jako možná to někdy překonají, ale mají to tady (chytne se za srdce) uložené. Já třeba si přeju aby to*

*překonaly, protože ten (uvede jméno jiného spolužáka z domova, kde žil respondent A, vzpomíná na příjmení) tak to je tak strašně citlivé děcko, tak strašně hodný kluk. A já mu tak přeju, protože on, že já už mám holku a už se tak jako těší, že někomu tu lásku předá a takhle. Tak doufám, že ten (uvede jméno) ty city určitě má, protože ta jeho maminka, to byla strašná kalamita, ona jim umřela, ježíš to bylo hrozné (výzkumník se diví, že tomuto chlapci zemřela maminka, myslí si, že zemřela tomu druhému, takže si to s respondentem E ujasňují).*

*V: Ano to je hodný kluk, právě mně říkal respondent B, že tito všichni 3 kluci z domova byli fajn, v pohodě navazovali kon-takty vycházeli dobře, problémy měl jen s tím (uvede jméno chlapce, pozn. ze silně dysfunkční rodiny). R E. (jmenuje chlapce) byl z nefunkční rodiny, ta maminka prostě nefungovala, však ju znáte? Víte o koho jde. Takže tam byl ten problém ta nefunkční rodina. Tito byli z domova a ti také bohužel byli bez rodiny, ale prostě v tom domově už měli takovou náhradní rodinu, takovou lepší, tak možná že (větu nedokončí).*

*V: **Takže by jste se přikláněla, že volba raději na ten do-mov?** R E: (důrazně) Rozhodně, já rozhodně. Pro to děcko je to rozhodně, já vím, že ta láska chybí, ale oni ty děcka potom jak vyrostou, tak oni si najdou tu náhradu, tu nějakou holčinu, nebo holka si najde kluka. Že tu lásku získají tam (její hlas je plný naděje). Tam vidím tu budoucnost jo, tu lásku prostě dají těm dětem svým, ale je to tam pořád a mám strach, aby se to někdy nějak nezvrtlo no, že vlastně ty geny tam jsou no. Bohužel hm. Ale myslím si, že než, jak se to řekne, nefunkční rodina, že radši ústav, určitě. Já vím, že to tam mají těžké, ale. V: **Ne, Lepší jedná špatná matka než 100 dobrých učitelů? To je takové pořekadlo.** R E. (smích) Ano. Těžko, těžko odpovědět, protože člověk fakt neví no. Z mého pohledu, děcko by to asi řeklo jinak. I když ten respondent A nevím, protože ten tu mámu myslím ani nepoznal. Vůbec. V: **No.** R E: Pro něho ten domov byla záchrana..*