

KLÁRA ŠEĐOVÁ

**RODINNÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST
CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ**
FAMILY-LIFE EDUCATION AS PART OF LIFELONG LEARNING

Úvod

V posledních desetiletích byly v České republice, stejně jako v mnoha dalších evropských zemích, zaznamenány významné proměny ve struktuře rodiny a v rodinném chování (Šťastná, 2005): klesá sňatečnost a naopak narůstá podíl lidí žijících v nesezdaném soužití nebo bez partnera. Ženy odsouvají porod prvního dítěte do vyššího věku, mnohem častěji než dříve se děti rodí mimo manželství a jejich počet v rodině je nižší. Rovněž se zvyšuje rozvodovost a zároveň se snižuje ochota po rozvodu opět vstupovat do manželství a mít další děti. Tyto a další nálezy mají svůj odraz v konstatování o krizi rodiny, jež se stává leitmotivem v laickém a zčásti i odborném diskurzu o rodině (srv. Sullerotová, 1998).

Uvedená zjištění mohou být interpretována jako vyjádření jistého odstupu od tradičních rodinných forem, které přestávají plnit úlohu normativně vnímaného ideálu. S takovouto interpretací ovšem kontrastuje fakt, že podle výsledků empirických výzkumů mladí lidé nadále deklarují rodinu a děti jako jedny z nejvyšších životních priorit (Fialová a kol., 2000), drtivá většina z nich se ohrazuje proti tvrzení, že manželství je zastaralá instituce, a souhlasí s názorem, že by manželský pár¹ měl mít alespoň jedno dítě (Šťastná, 2000). Zdá se tedy, že ideál² dosud nebyl svržen z piedestalu, jen jako by byl obtížněji dosažitelný.

Současná doba je charakteristická důrazem na učení a vzdělávání³, který jde napříč životními cykly (tzn. není vázán pouze na počáteční školní vzdělávání)

¹ V tomto ohledu přinesl zajímavá zjištění například také kvalitativní výzkum tzv. „singles“, tedy mladých dospělých žijících v samostatné domácnosti bez partnera, který realizoval Tomášek (2006). Valná většina respondentů vnímala své „singlovství“ jako dočasný stav a bez ohledu na míru své aktuální spokojenosti se současným životem vyjadřovala záměr v budoucnu vstoupit do manželství a založit rodinu.

² Pozoruhodné je v této souvislosti též empirické zjištění, že lidé žijící v manželství vyjadřují vyšší životní pohodu než lidé bez partnera (Hamplová, 2006).

³ Tento důraz je velmi zřetelně artikulován v mnoha politických a programových dokumentech.

a rovněž napříč různými oblastmi života (tzn. nespojuje se pouze se vzděláváním nutným k ekonomickému uplatnění a výkonu profese). Není proto bez zájmovosti prozkoumat otázku, zda se rodina – coby velmi důležitá a zároveň stále více problematizovaná oblast našeho života – stává tématem pro celoživotní učení. Z tohoto důvodu si tento článek klade za cíl na základě dat z reprezentativního dotazníkového šetření⁴ prozkoumat, do jaké míry je v České republice rozšířeno tzv. rodinné vzdělávání, tedy edukativní aktivity, jejichž cílem je posílit kvalitu rodinného života (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge 1996).

Rodinné vzdělávání

Rodinné vzdělávání⁵ lze charakterizovat jako preventivní a vzdělávací aktivity zahrnující vytváření vzdělávacích programů, jejich implementaci, evaluaci, vedení výuky a výcviku a výzkum vztažený ke zvyšování kvality života jednotlivce i rodiny (Gentry, 2004). Cíle rodinného vzdělávání bývají spatřovány jednak v mikro rovině: předpokládá se, že toto vzdělávání může zvyšovat pocit životní pohody jednotlivých konkrétních účastníků; jednak v makro rovině: předpokládá se, že skrze vzdělávání rodičů je možné preventivně působit proti sociální deviaci. Lloydová (1999) například uvádí, že nabídnutím včasné vzdělávací intervence rodině, která vychovává dítě s agresivním a rušivým chováním, lze pomoci nejenom dítěti samotnému a jeho rodině, ale též odvrátit negativní důsledky, které by nekorigované chování dítěte (a později dospělého) mělo pro společnost.

Rodinné vzdělávání lze rozdělit do tří sektorů podle toho, pro koho je určeno (Lloyd, 1999): první sektor představuje příprava na rodinný život a rodičovství, která je realizována jako součást kurikula počátečního školního vzdělávání. Druhý sektor představuje příprava na rodinný život a rodičovství pro mladé lidi, kteří zamýšlejí založit rodinu, a třetí sektor potom vzdělávání lidí, kteří rodinu již založili. Rodinné vzdělávání je tak organizováno jak v systému formálního (první sektor), tak v systému neformálního vzdělávání (druhý a třetí sektor). Na tomto místě budu – vzhledem k tématu článku i datům, jež mám k dispozici – věnovat pozornost pouze dalšímu neformálnímu vzdělávání dospělých, kteří mají vlastní rodiny nebo je aktuálně hodlají založit.

V rámci rodinného vzdělávání lze hovořit o dvou základních cílových orientacích. V prvním případě je cílem snížení existujícího či hrozícího deficitu rodinného života (preventivní a kurativní programy zaměřené na určitý problém); ve druhém případě je cílem růst a obohacení rodinného života (programy buď vycházejí z preskriptivně stanoveného ideálu rodiny – ten může být zdůvodněn

⁴ Výzkum pro tento článek byl financován grantem Ministerstva práce a sociálních věcí *Moderní společnost a její proměny*, číslo projektu 1J 017/04–DP2, název projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*. Parametry tohoto šetření jsou zevrubně popsány v editoriale k tomuto sborníku.

⁵ V anglicky mluvících zemích se pro tento typ vzdělávání standardně používá termín *family life education*.

nábožensky, ideologicky nebo vědecky, nebo vycházejí z artikulovaných potřeb a představ účastníků programu) (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge, 1996).

Tematicky bývá rodinné vzdělávání členěno různě. Bredehoft a Cassidy (1995) uvádějí, že zahrnuje následujících deset oblastí: (1) vztah rodiny a společnosti (vztah rodiny ke společenským institucím v oblasti vzdělávání, politiky, sociální podpory, trhu práce atd.); (2) vnitřní rodinná dynamika (komunikace v rodině, kooperace, zvládání konfliktů); (3) lidský růst a vývoj v průběhu životního cyklu (rodinná podpora zvládání vývojových úkolů); (4) lidská sexualita; (5) mezilidské vztahy (emoce v rodině, naslouchání, otevření se, empatie ...); (6) management rodinných zdrojů (získávání peněz, času, podpory pro potřeby rodiny); (7) rodičovské vzdělávání (výchovné techniky, vychovatelské role); (8) rodinné právo a rodinná politika; (9) etika; (10) metodologie a výzkum rodinného vzdělávání. V tomto pojetí je zřetelný důraz na to, aby bylo rodinné vzdělávání vymezeno jako praktická edukativní aktivita, ale zároveň aby bylo chápáno jako svébytná vědecká disciplína zahrnující vlastní výzkumné aktivity.

Naopak Cooper (in Lloydová, 1999) při vymezování obsahu rodinného vzdělávání vychází od definování základních rodičovských kompetencí (essential parenting skills), k nimž má rodinné vzdělávání směřovat. Těmito kompetencemi jsou: (1) základní fyzická péče; (2) vyjadřování náklonnosti a vytváření pocitu bezpečí; (3) stimulace vrozeného potenciálu dítěte; (4) vedení a kontrola dítěte; (5) zodpovědnost a autonomie. Je zřetelné, že tento způsob vymezení rodinného vzdělávání je mnohem více orientovaný na praktické problémy západního rodičovství, zatímco koncepce Bredehofta a Cassidyho (1995) je velmi komplexní a univerzalistická.

Akcenty na jednotlivé oblasti, které lze v různých konceptech rodinného vzdělávání nalézt, varíují historicky i sociokulturně: zatímco v afrických zemích se rodinné vzdělávání koncentruje na plánované rodičovství a kontrolu porodnosti, v latinskoamerických zemích na problémy hygieny (především v souvislosti s těhotenstvím a péčí o novorozence), v evropských zemích je rodinné vzdělávání pojímáno jako odpověď na psychologické a kulturní konsekvence modernizace společnosti (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge, 1996).

Patrně nejpodstatnějším a nejvíce rozvíjeným segmentem rodinného vzdělávání je rodičovské vzdělávání. Ve Velké Británii je dokonce rodičovské vzdělávání (parenting education) vnímáno jako samostatná a relativně nezávislá oblast, ostatní aspekty rodinného vzdělávání jsou chápány jako vázané na koncept rodičovského vzdělávání. Rodičovské vzdělávání je vnímáno jako organizovaná, záměrná snaha změnit nebo pozvednout rodičovské (vychovatelské a pečovatelské) znalosti a dovednosti v rámci rodinného systému (Brock, Oertwein, Coufal 1993). Jako důvod pro jeho realizaci se nejčastěji objevuje předpoklad, že rozrušení tradičních rodinných vazeb destruovalo také způsoby přirozeného předávání rodičovského "know-how" v širších rodinách. Jak uvádí Kitzingerová (1980), v tradiční společnosti je péče o děti veřejná a všem otevřená k učení. Oproti tomu moderní západní prvorodička často nikdy předtím nadržela novorozence v náručí.

Rodinné i rodičovské vzdělávání se může realizovat v zásadě ve třech formách: individuální, skupinové a masové. Do oblasti individuálního vzdělávání spadá poradenství a koučování, do oblasti skupinové spadají neformální vzdělávací programy určené pro stabilní skupinu účastníků, do oblasti masové potom knihy, letáky, televizní a rozhlasové pořady, webové stránky a internetové portály zaměřené na rodinu a rodičovství. Vlajkovou lodí rodinného vzdělávání jsou bezesporu skupinové programy, které jsou velmi rozšířené v západní Evropě i v USA a jejichž efektivita je považována za poměrně vysokou (Lloyd, 1999).

Konkrétní programy rodinného vzdělávání jsou velmi různorodé a vycházejí z různých teoretických koncepcí. Jejich podkladem může být například behaviorální psychologie (např. Behavioral Parent-training Programme vyvinutý Scottem a Stradlingem)⁶, nebo třeba adleriánská pedagogika (např. Systematic Training for Effective Parenting popsany Dinkmeyerem a McKayem)⁷.

Rodinné vzdělávání v České republice

Zatímco v západní Evropě a především v USA je rodinné vzdělávání etablovanou součástí celoživotního učení⁸, v českém prostředí vzdělávání zaměřené na rodinu zatím nebylo v tomto smyslu „objeveno“ a uznáno jako společensky relevantní. Dokumenty české vzdělávací politiky (např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001; Strategie rozvoje lidských zdrojů pro českou republiku, 2000) pohlížejí na fenomén celoživotního učení především ekonomickou optikou: nové vzdělávací paradigma se má stát nástrojem vyšší zaměstnatelnosti a zároveň ekonomické výkonnosti⁹.

Jestliže můžeme konstatovat, že česká koncepce celoživotního učení zatím rodinu neobjevila, platí to i obráceně: v diskusích o rodině se zatím neobjevují zmínky o potřebě vzdělávání dospělých – rodičů. Národní zpráva o rodině, vypracovaná Ministerstvem práce a sociálních věcí, v kapitole Rodina a vzdělání pojednává o předškolní výchově, primárním, sekundárním a terciárním vzdělávání. Zmiňuje participaci rodičů na školním životě jejich dětí, rodinnou výchovu jako součást kurikula základní školy, k možnosti celoživotního učení rodičů se však autoři vůbec nevyjadřují (Národní zpráva o rodině, 2004).

⁶ Jde o program, v němž se skupina matek (účastnic bývá mezi dvěma až osmi) setkává se dvěma lektorkami v týdenních intervalech, přičemž jádrem těchto setkání je nácvik technik zvládnání nežádoucího chování dítěte, a to především skrze dramatizované přehrávání rolí lektorkami a účastnicemi (Lloyd, 1999).

⁷ Jde o program založený na předpokladu, že veškeré dětské patologické chování je zapříčiněno nedostatečně rozvinutým pocitem sounáležitosti s druhými. Kurz staví na posilování schopností rodiče oceňovat dítě a povzbuzovat je (Dinkmeyer, McKay, 1996).

⁸ O tom svědčí mimo jiné skutečnost, že reprezentativní Tuijnmanova encyklopedie vzdělávání dospělých věnuje této oblasti samostatnou kapitolu (Tuijnman, 1996).

⁹ Dá se však předpokládat, že český diskurz bude postupně ve větší míře kopírovat evropské trendy, které naznačují univerzalističtější pohled na roli vzdělání v životě jedince i společnosti (srv. Učení je skryté bohatství, 1997).

Přesto, že rodinné vzdělávání v České republice postrádá politickou podporu, nelze říci, že by se vůbec nerealizovalo. Existuje několik typů poskytovatelů rodinného vzdělávání, mezi něž patří nestátní neziskové organizace, občanská sdružení, centra volného času, komerční subjekty, církve a školy¹⁰. Jako příklad organizace, která se na rodinné vzdělávání zaměřuje zcela systematicky, může sloužit například brněnské Centrum pro rodinu a sociální péči¹¹, které organizuje poměrně širokou škálu aktivit identifikovatelných jako rodinné vzdělávání (Rodičovská univerzita, kurzy partnerství, kurzy pro nastávající rodiče, Klub rodičů a přátel hyperaktivních a neklidných dětí, Klub pro osamělé rodiče).

V nabídce Centra pro rodinu a sociální péči, stejně jako v nabídce dalších tuzemských poskytovatelů rodinného vzdělávání, lze vysledovat poměrně zřetelný příklon ke třem oblastem¹². Tou první je předporodní příprava, druhou péče o kojence a batolata, třetí potom péče o děti nějakým způsobem handicapované. Ve všech případech jde o vzdělávání rodičovské, přičemž první dvě oblasti jsou zaměřeny primárně na rodiče (především matky) na mateřské či rodičovské dovolené. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že dnešní matky malých dětí participují na rodinném vzdělávání častěji než ostatní dospělí v české populaci a spolu s tím též otázka, zda bude tato generace vybavena novou „vzdělávací senzitivitou“, tedy zda i po ukončení rodičovské dovolené budou mít tyto rodiče zájem na rodinném vzdělávání dále participovat.

Čeští dospělí a rodinné vzdělávání

Rodinné vzdělávání, jak bylo uvedeno výše, se u nás realizuje, výsledky reprezentativního dotazníkového šetření dospělé populace v České republice však ukazují, že se jej účastní velmi okrajový podíl populace. Na otázku, zda se v minulých 12 měsících zúčastnili nějaké vzdělávací aktivity týkající se rodičovství, partnerských vztahů nebo výchovy dítěte, odpověděla kladně pouze 2 % dotázaných. Na otázku, zda se v příštích měsících chtějí nějaké takové aktivity zúčastnit, potom přitakala 3 %.

Je přitom zřejmé, že v případě rodinného vzdělávání existuje cosi jako „autoreprodukční efekt“¹³, což znamená, že ti, kteří se jej již jednou zúčastnili, vyjadřují výrazně vyšší ochotu zúčastnit se i v budoucnu. Jestliže v celém vzorku jsou pouhá tři procenta těch, kteří se v nejbližší době hodlají do rodinného vzdělává-

¹⁰ Srů. Zounek et al., 2006.

¹¹ Jde o reprezentanta nestátních neziskových organizací, které jsou mezi poskytovateli rodinného vzdělávání patrně nejagilnější.

¹² Srů. Zounek et al., 2006.

¹³ Je ovšem třeba dodat, že autoreprodukční efekt není specifíkem jen rodinného vzdělávání, nýbrž se v podobné nebo dokonce vyšší míře týká i ostatních oblastí neformálního vzdělávání, na které jsme se ptali v našem dotazníku. Nejsilnější je tento efekt u jazykového vzdělávání, v němž chce v budoucnu pokračovat 73 % z těch, kteří se jej v nedávné minulosti účastnili.

ní zapojit, mezi těmi, kdo tak již v minulosti učinili, tvoří podíl těch, kdo účast zamýšlejí plných 55 %.

Množství lidí, kteří se zapojují do rodinného vzdělávání v rámci systému celoživotního učení je, jak bylo výše uvedeno, nepatrné. Přesto není bez zajímavosti prozkoumat, kdo jsou tito lidé¹⁴ a jakými charakteristikami se vyznačují.

Analýzy ukazují, že v rodinném vzdělávání existuje velmi zřetelná genderová polarita: 80 % z těch, kdo se jej v posledních 12 měsících zúčastnili, jsou ženy. Tento nálezn odráží tradiční společenské nastavení, podle nějž je právě žena tím, kdo je za rodinnou sféru více „zodpovědný“¹⁵, a tím pádem má větší tendenci zapojovat se do vzdělávacích aktivit, které mohou být v tomto ohledu posilující a užitečné. Zdá se, že ani v blízké budoucnosti se tento trend nebude obracet, spíše naopak. V budoucnu se totiž zamýšlí zúčastnit rodinného vzdělávání 86 % žen oproti 14 % mužů – v dimenzi přání či identifikovaných potřeb (srv. Šeďová, Novotný, 2006) je tedy genderová polarizace ještě silnější.

Roli ve věci vstupu do rodinného vzdělávání hraje rovněž dosažené formální vzdělání: výrazně častěji na něm participují vysokoškoláci, kterých je mezi účastníky rodinného vzdělávání ve vzorku 30 %, zatímco celkově pouze 10 %.

Podíváme-li se na to, kdo jsou účastníci rodinného vzdělávání z hlediska socioekonomického postavení, zjistíme, že to jsou z největší části zaměstnanci na plný úvazek (50 %), poněkud častěji než ostatní však pracují na zkrácený úvazek (13 % mezi účastníky rodinného vzdělávání oproti 3 % v celém vzorku). Tento nálezn poukazuje na to, že jedním z prototypů účastníků jsou ženy (viz výše) pracující na zkrácený úvazek, přičemž lze vyvozovat, že zkrácená pracovní doba slouží právě tomu, aby tyto ženy získaly čas na péči o svoji rodinu.

Příjem¹⁶ lidí, kteří participují na rodinném vzdělávání, se v žádném ohledu neodlišuje od příjmu ostatních ve vzorku. Zdá se tedy, že rodinné vzdělávání není nijak exkluzivní záležitostí, neboť lidé, kteří na něm participují, disponují průměrným množstvím finančních prostředků.

¹⁴ Vzhledem k velmi malému počtu respondentů, kteří rodinné vzdělávání realizují (n = 30), jsem nucena v následujících analýzách zůstat na úrovni popisných statistik a třídění prvního stupně. Jiné statistické procedury vyžadují nepoměrně větší vzorek.

¹⁵ Zatímco mužům je tradičně připisována především zodpovědnost za ekonomické zajištění rodiny.

¹⁶ 93 % z účastníků rodinného vzdělávání se situuje pod hranici hrubého měsíčního příjmu 18 000 korun, více než polovina má nejvýše 10 000 korun měsíčně; tyto výsledky jsou zcela identické s výsledky počítanými na celém vzorku. Zajímavé ovšem je, že co se týče subjektivního vnímání finanční situace, jsou účastníci rodinného vzdělávání o něco spokojenější se situací své rodiny než ostatní respondenti. Zatímco v celém vzorku udává poměrně velké nebo velmi velké finanční problémy 17 % respondentů, mezi účastníky rodinného vzdělávání je to jen 10 %.

Rodinné vzdělávání jako biodromální záležitost?

Někteří autoři (srv. Švec, 2005) uvažují o učení jako o biodromální záležitosti, tedy jako o celoživotním kontinuálním procesu, jehož konkrétní obsahy i formy se proměňují s ohledem na aktuální životní fázi. Existuje rovněž poměrně bohatá literatura popisující vývojový cyklus rodiny coby sérii odlišitelných etap, které se vyznačují specifickými nároky a požadavky (srv. Matoušek, 1997). Na tomto místě se proto pokusím prozkoumat, zda lze uvažovat o tom, že je rodinné vzdělávání typicky zasazeno do určité etapy životního cyklu jednotlivce.

Poměrně jednoznačně se ukazuje, že do rodinného vzdělávání vstupují především lidé žijící v manželství (mezi účastníky je jich 67 %) ¹⁷. Drtivá většina z nich má vlastní děti (83 %), nejčastěji jedno (33 %) nebo dvě (30 %). Rodinné vzdělávání tedy typicky realizují rodiče dětí žijící v úplných rodinách.

O nějaké pravidelnosti ve vztahu k vývojovému stádiu rodiny však nelze hovořit. Věk účastníků je totiž poměrně rovnoměrně rozložen. Nejmladší z účastníků uvádí 23 let, nejstarší 60. Nelze přitom identifikovat žádnou věkovou skupinu, která by na rodinném vzdělávání participovala častěji než ostatní. Zdá se tedy, že výše naznačená hypotéza o tom, že mladé matky představují skupinu, která do tohoto vzdělávání vstupuje početněji, než činí starší generace, nemá – měřeno na celé populaci – oporu v datech.

Rovněž, co se týče věku dětí, které účastníci rodinného vzdělávání vychovávají, nelze formulovat nějaký jednoznačný nále. Plná třetina z těchto dětí je již dospělá (20 a více let), další třetinu tvoří dospívající (15 – 19 let), 20 % představují děti do pěti let. Jediná nápadná věc je velmi malé zastoupení rodičů s dětmi mezi šestým a čtrnáctým rokem věku. Jako by rodiče vyhledávali rodinné vzdělávání v době, kdy jsou jejich děti v předškolním věku, a potom zase až v období dospívání. Doba docházky dítěte na základní školu pak tvoří jakousi „slepu skvrnu“. Je možné, že předškolní věk a dospívání vnímají rodiče jako dobu, která na ně klade větší nároky, a právě proto vstupují do rodičovského vzdělávání. Na tomto místě je ovšem třeba poznamenat, že dotazníková data neumožňují rozlišit o jaký konkrétní typ rodinného vzdělávání – rodičovské, partnerské či jiné – jde. Lze předpokládat, že ti z rodičů, jejichž děti jsou už dospělé, vyhledávají především vzdělávání zaměřené na partnerské vztahy. Není však možné vyvozovat, že rodiče předškolních a dospívajících dětí realizují pouze rodičovské vzdělávání; také oni mohou primárně participovat na partnerském vzdělávání.

Sečteno a podtrženo, dotazníková data nenasvědčují tomu, že by bylo možné pojímat rodinné vzdělávání jako vázané na nějakou konkrétní etapu v životě jednotlivce či rodiny.

¹⁷ 13 % je svobodných, 13 % rozvedených a 7 % žije v nesezdaném soužití.

Postoje, hodnoty ... a rodinné vzdělávání

V řadě výzkumů¹⁸ se ukazuje, že to, jaké mají respondenti názory, postoje a jaké hodnoty vyznávají, je důležitou determinantou jejich reálného chování. Zajímali jsme se proto také o to, jak účastníci rodinného vzdělávání hodnotí sami sebe jako rodiče a jak obtížné jim připadá vychovávat děti. Zjistili jsme však, že se v tomto ohledu neliší od ostatních respondentů ve vzorku. Pokud mají respondenti na desetistupňové škále¹⁹ vyjádřit míru souhlasu s výrokem „Myslím si, že své (dítě) děti vychovávám dobře.“, je průměrná hodnota 2,9 zcela shodná pro účastníky rodinného vzdělávání i pro ostatní. To znamená, že všichni shodně spíše souhlasí s tímto výrokem. Také průměrná hodnota souhlasu u výroku „Vychovávat děti je velmi obtížná a namáhavá věc.“ je naprosto shodná pro obě sledované skupiny – na desetistupňové škále²⁰ jde o hodnotu 3,2. Respondenti tedy ve všeobecné shodě deklarují, že vychovávat děti je obtížné, ale oni sami tento úkol plní dobře.

Pokud se mají vyjádřit k otázce, jakých lidí si nejvíce váží²¹, uvádí většina účastníků rodinného vzdělávání (57 %) na jednom z prvních tří míst lidí, kteří se věnují především své rodině a svým dětem. Realizace rodinného vzdělávání se tedy jeví jako hodnotově podložená. Zajímavé však je, že rovněž mezi těmi, kdo se rodinného vzdělávání neúčastní, je preference této položky velmi vysoká. Rozdíl mezi těmi, kdo se rodinného vzdělávání účastní, a těmi, kdo se jej neúčastní, není v tomto ohledu nijak markantní. Tato skutečnost může být interpretována dvojným způsobem. Buďto většinoví respondenti vyjadřují v této otázce svůj ideál, který však sami nerealizují (tzn. váží si lidí, kteří se věnují především své rodině, ale sami mezi ně nepatří), nebo pod hlavičku „věnování se rodině“ primárně spadají jiné aktivity, než je rodinné vzdělávání (tzn. věnují se rodině, ale nikoli s podporou nebo prostřednictvím rodinného vzdělávání).

Tyto nálezy naznačují, že spojení rodiny a vzdělávání není nijak automatické. Rodinný život je s největší pravděpodobností vnímán jako „přirozená“ záležitost, ve vztahu k níž není třeba vyvíjet nějaké formalizované vzdělávací úsilí. Jednoduše řečeno, stejně jako toto téma dosud neobjevila česká vzdělávací ani rodinná politika, neobjevili je ani sami potenciální účastníci.

A přece se učí...

Fakt, že se čeští dospělí jen málo účastní organizovaného rodinného vzdělávání, patrně neznamená, že se v této oblasti vůbec nevzdělávají. Daleko spíše indi-

¹⁸ Jedním z takových výzkumů je např. mezinárodní komparativní výzkum European Values Study (EVS) realizovaný opakovaně v evropských zemích již od 80. let.

¹⁹ Hodnota 1 znamená naprostý souhlas, hodnota 10 naprostý nesouhlas.

²⁰ Hodnota 1 opět znamená naprostý souhlas, hodnota 10 naprostý nesouhlas.

²¹ Tato položka byla formulována následujícím způsobem: „Kdybyste měl/a říci, jakých lidí si nejvíce vážíte, byli by to ti, kteří (vyberte maximálně 3 z níže uvedených vlastností a seřaďte je, prosím, podle důležitosti).“

kuje skutečnost, že se toto vzdělávání či učení realizuje v mnohem větší míře jako učení informální. V dotazníku jsme se pokusili tento problém postihnout sadou otázek zaměřených na to, kam se respondenti obracejí, pokud potřebují radu týkající se určité konkrétní oblasti jejich života (rodiny, volného času, počítačů atd.). Odpovědi na otázku po rodině, sumárně zachycené v tabulce 1, indikují, že 46 % respondentů nevyhledává ani informální příležitosti k učení – domnívají se, že si nejlépe poradí sami. Oproti tomu dalších 36 % se učí prostřednictvím přímé interpersonální komunikace s lidmi v nejbližším okolí – žádají o radu své známé nebo příbuzné. Následuje poměrně velký propad a se značným odstupem za touto „nulovou“ a interpersonální variantou následují varianty mediální. Knihy, časopisy, internet a televizi využívá dohromady 10 % respondentů. Nejvyužívanější jsou přitom knihy: zde se patrně šťastně stýká poptávka po tomto typu informálního rodinného vzdělávání s nabídkou na knižním trhu, neboť rodičovských příruček o výchově i knih o partnerských vztazích nabízejí česká nakladatelství pozoruhodné množství (srv. Lacinová, 2004). Zajímavá je poměrně marginální role, kterou hraje televize, především pokud porovnáme dvouprocentní výsledek s množstvím času, které průměrný Čech u televize stráví (kolem čtyř hodin denně)²². Na televizi se tedy díváme, ale máme za to, že se z ní neučíme (alespoň o rodině ne).

V tabulce figurují ještě dvě „odborné“ varianty – přednáška a odborník, přičemž první z nich patří do sektoru neformálního vzdělávání. Je zřetelné, že konzultace u odborníka (patrně individuální) je využívánější než přednáška (coby neformální skupinová forma). Tato skutečnost může být dána mimo jiné tím, že problém, s nímž člověk potřebuje poradit, je možné při individuální konzultaci formulovat jako konkrétní zakázku k řešení, zatímco nechat si ušít přednášku „na míru“ možné není. Tuto interpretaci by bylo s jistou dávkou opatrnosti možné rozšířit a pokusit se skrze ni vysvětlit, proč informální vzdělávání na plné čáře vítězí nad neformálním: pravděpodobně se lépe přizpůsobuje aktuálním individuálním potřebám účastníků.

Tabulka 1: Odpovědi respondentů na otázku: „Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se Vaší rodiny?“

	n	%
poradím si sám	600	46
knihy, časopisy	75	6
televize	29	2
internet	27	2
příbuzní, známí	507	39
odborník	52	4
přednáška	15	1
Celkem	1305	100

²² Aktuální údaje o sledovanosti televize jsou k dispozici na <http://www.ato.cz>.

Celkově jsou různé varianty informálního rodinného vzdělávání co do množství naprosto nesrovnatelné s organizovanými vzdělávacími aktivitami. Mnozí čeští dospělí mají potřebu učit se o záležitostech rodinného života, za tímto účelem však volí jiné kanály, než jsou kurzy, přednášky a semináře. Nejčastěji se spoléhají na znalosti a vědomosti lidí, které sami osobně znají.

Závěr

Tento text je věnován problematice rodinného vzdělávání, jeho cílem však není argumentovat, proč a jakým způsobem tento typ vzdělávání realizovat. Takováto argumentace je samozřejmě možná a legitimní a lze ji nalézt u řady autorů (srv. Határ, Kurincová, 2005). Naším cílem na tomto místě bylo empiricky na reprezentativním vzorku české populace doložit, nakolik je rodinné vzdělávání žitou praxí dospělých v České republice.

Výsledky ukazují, že podíl dospělých občanů České republiky, kteří se účastní rodinného vzdělávání, je velmi nízký²³. Typickým účastníkem tohoto typu vzdělávání je žena vysokoškolačka s průměrným příjmem, přičemž nelze říci, že by rodinné vzdělávání bylo typicky zasazeno do nějaké odlišitelné fáze životního cyklu či vývojového cyklu rodiny.

Přestože je rodinné vzdělávání zatím u nás v podstatě okrajovou záležitostí, existují doklady o tom, že jeho účastníci z něj mohou významně profitovat. Například Hašková (2006) ukázala, jak rodinné vzdělávání realizované v Klubu rodičů a přátel neklidných a hyperaktivních dětí významně pomáhá rodičům těchto dětí lépe se vyrovnávat s vlastní rodičovskou rolí a s nároky, které na její výkon klade handicap dítěte.

Data z reprezentativního dotazníkové šetření, která byla analyzována v tomto článku, poskytují plošný snímek účasti na rodinném vzdělávání, neumožňují však tento fenomén detailněji popsat, ani porozumět tomu, jaké jsou jeho efekty, přínosy a limity. Za tímto účelem bude v budoucnu nutné sáhnout do rejstříku spíše kvalitativních výzkumných metod.

Do budoucna je možné anticipovat, že se rodinné vzdělávání – po vzoru vývoje v zemích západní Evropy – vymaní ze své „popelkovské“ role a stane se běžnou součástí celoživotního učení. Tento trend bude podepřen jednak argumentací v rovině individuální (ve smyslu pomoci rodičům ve zvládnání náročné životní role), jednak argumentací v rovině sociální (ve smyslu prevence sociálně patologických jevů). Prozatím, jak ukazují výsledky této studie, je však k tomuto stavu poměrně daleko.

²³ Domníváme se, že některé sektory rodinného vzdělávání se dynamicky rozvíjejí (předporodní příprava, péče o kojence atd.), tyto trendy jsou však dosud příliš subtilní na to, aby je bylo možné zachytit v „hrubém“ šetření reprezentativním pro dospělou populaci ČR.

LITERATURA

- ARCUS, M.E., THOMAS, J. The Nature and Practice of Family Life Education. In: Arcus, M.E., Schvaneveldt, J.D., Moss, J.J. *Handbook of Family Life Education*. v. 2. *The Practicice of Family Life Education*. Sage, 1993. ISBN 0–8039–4295–8 (sv. 2).
- BREDEHOFT, D., CASSIDY, D. (eds.) *College and University Curriculum Guidelines in Family Life Education Curriculum Guidelines*. Minnesota: National Council on Family Relation, 1995.
- BROCK, G.W., OERTWEIN, M., COUFAL, J.D. Parent Education. Theory, Research and Practice. *Handbook of Family Life Education*. v. 2. *The Practicice of Family Life Education*. Sage, 1993. ISBN 0–8039–4295–8 (sv.2).
- DINKMEYER, D., MCKAY, G. *Step: efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80–852–8292–5.
- FIALOVÁ, L. HORSKÁ, P., KUČERA, M., VYMĚTALOVÁ, S. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: SLON, 2000. ISBN 80–858–5087–7.
- GENTRY, D.B. Contemporary Family Life Education. In COLEMAN, M., GANONG, L.H. (eds.) *Handbook of Contemporary Families*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage, 2004. ISBN 0–7619–2713–1.
- HAMPLOVÁ, D. Životní spokojenost, štěstí a rodinný stav v 21 evropských zemích. *Sociologický časopis 1/2006*. s. 35 – 56. ISSN 0038–0288.
- HAŠKOVÁ, M. *Vzdělávání rodičů: Klub rodičů a přátel hyperaktivních a neklidných dětí*. Bakalářská práce. Brno: Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2006.
- HATÁR, C., KURINCOVÁ, V. Možnosti edukácie rodičov v kontexte sociálnej pedagogiky. *Pedagogická revue 1/2005*. s. 34 – 43. ISSN 1335–1982.
- KITZINGER, S. *Women as Mothers*. New York: Vintage Books, 1980.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80–211–0372–8.
- LACINOVÁ, L. Příručky o výchově pro rodiče. *Pedagogika 4/2004*. s. 355 - 371. ISSN 0031–3815.
- LLOYD, E. *Parenting Matters. What works in parenting education?* Illford: Barnado's, 1999. ISBN 0902046578.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 1997. ISBN 8090142478.
- SULLEROTOVÁ, E. *Krise rodiny*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80–7184–647–3.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika 2/2006*, s. 140–151. ISSN 0031–3815.
- ŠŤASTNÁ, A. *Harmonizace rodiny a zaměstnání. Mikrosociální a individuální souvislosti rodičovství*. Praha: VUPSV, 2005. [cit. 2006–04–04]. Dostupný na <http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_180.pdf>.
- ŠVEC, Š. Organizačné štruktúry celoživotného učenia sa: formálne, semiformálne a informálne vzdelávanie. *Pedagogická revue 3/2005*. s. 207–218. ISSN 1335–1982.
- TOMÁŠEK, M. Singles a jejich vztahy; kvalitativní pohled na nesezdané a nekohabituující jednotlivce v České republice. *Sociologický časopis 1/2006*. s. 81–106. ISSN0038–0288.
- VANDEMEULEBROECKE, L., VAN CROMBRUGGE, H. Family Life Education. In: TUIJNMAN, A.C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, 1996. s. 66–71. ISBN: 0–08–0423051.
- ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika 2/2006*, s. 152–163. ISSN 0031–3815.

SUMMARY

The paper deals with the question to which extent Czech adults participate in family life education, i.e. educational activities whose goal is enhancing the quality of family life. Data from a representative questionnaire survey led to the conclusion that family life education continues to be a relatively marginal component of non-formal education. In the Czech Republic it is mainly women who attend courses of family-life education; another fact is that this kind of education does not seem to be typical of any specific stage of family life cycle. The data also shows that learning and education in family-life issues is much more strongly represented in the sector of informal than non-formal education.