

Knotová, Dana

Výchova a prostředí

In: Knotová, Dana; Lazarová, Bohumíra; Lojdová, Kateřina; Pevná, Kateřina.
Úvod do sociální pedagogiky : studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, pp. 31-45

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

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131852>

Access Date: 18. 02. 2024

Version: 20220831

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

3 Výchova a prostředí

Dana Knotová

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Rodinné prostředí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Školní prostředí

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

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

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

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

3.3 Lokální prostředí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Skupinová prostředí

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 Pracovní prostředí

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

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

Pracovnímu prostředí se připisují především čtyři základní funkce:

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

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

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

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

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

3.6 Volnočasové prostředí

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

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

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

Použité zdroje

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

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