

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

**Neformální vzdělávání jako nástroj prevence vzniku stereotypů u
mládeže na příkladu sdružení „Junák – svaz skautů a skautek ČR“**

Bc. Miroslav Bocan

**Diplomová práce
2009**

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích 29. 06. 2009

Miroslav Bocan

Poděkování

Chtěl bych poděkovat PhDr. Livii Šavelkové Ph.D. za prvotní impuls při volbě tématu a zejména pak PhDr. Haně Synkové za vedení diplomové práce a odborné konzultace.

Abstrakt

V dnešní době je velmi často diskutované téma volného času a jeho trávení. S problematikou volného času jsou spojeny i termíny neformální a zájmové vzdělávání. Jde o fenomény, které mají na člověka nepochybně pozitivní vliv. Neformální a zájmové vzdělávání jsou založeny na dobrovolném rozhodnutí a odehrávají se v době volného času. Jsou zaměřeny na získávání vědomostí a dovedností, které mohou člověku zlepšit společenské uplatnění a plní i funkci relaxační. Tato práce se zabývá jejich vlivem na mládež, konkrétně zdali neformální vzdělávání může působit jako nástroj prevence vzniku stereotypního uvažování, zaměřeného na minoritní skupiny, tedy skupiny národnostní, etnické či skupiny sociálně vyloučené. Práce je založena na kvalitativním výzkumu mezi mladými lidmi ve věku 15 – 20 let, kteří jsou aktivními členy organizace Junák – svaz skautů a skautek ČR, která je největší mládežnickou organizací v České republice a její činnost spadá do oblasti neformálního a zájmového vzdělávání.

Klíčová slova:

Mládež, neformální vzdělávání, stereotyp, předsudek, volný čas, tolerance.

Summary

It is very often discussed the topic of leisure time and its spending today. With the problem of leisure time are also linked non-formal education and interest-driven education. It is a phenomenon that undoubtedly have a positive effect for humans. Non-formal education and interest are based on voluntary decision and take place during leisure time. They focus on the acquisition of knowledge and skills that can improve assertion in human society and perform the function of relaxation. This work deals with their impact on youth, specifically whether non-formal education may act as a tool to prevent the emergence of stereotypical thinking, aimed at minority groups, ethnic groups and socially excluded. The work is based on qualitative research among young people aged 15 - 20 years who are active members of organization Junák – svaz skautů a skautek ČR, which is the largest youth organization in the Czech Republic and its activities fall within the area of interest-driven and non-formal education.

Key words:

Youth, non-formal education, stereotype, prejudice, leisure time, toleration.

Obsah

| | |
|---|----|
| 1. Úvod | 8 |
| 1.1. Neformální vzdělávání – seznámení s problematikou..... | 9 |
| 1.1.1 Definice ústředních termínů..... | 9 |
| 1.1.2 Charakteristické rysy neformálního vzdělávání..... | 11 |
| 1.2 Volný čas | 13 |
| 1.2.1 Fenomén v životě člověka..... | 14 |
| 1.2.2 Vývoj „volného času“..... | 15 |
| 1.2.3 Krátký exkurz do organizovaného „volného času“ ve světě..... | 16 |
| 1.2.4 Organizovaný volný čas v českých zemích..... | 17 |
| 1.2.5 ČR jako fenomén v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání..... | 19 |
| 1.3 Tradiční a netradiční výchovné prostředky | 21 |
| 1.3.1 Formální a neformální pedagog..... | 22 |
| 1.4 Výzkumná otázka – vliv neformálního vzdělávání na tvorbu stereotypů | 24 |
| 1.5 Východiska výzkumu | 28 |
| 1.6 Metodologie | 29 |
| 1.6.1 Sběr dat..... | 29 |
| 1.6.2 Průběh výzkumu..... | 31 |
| 1.7 Základní téma výzkumu - stereotypy a předsudky | 33 |
| 1.7.1 fenomén stereotypu..... | 33 |
| 1.7.2 Fenomén předsudku..... | 36 |
| 1.7.3 Konflikty..... | 38 |
| 1.8 Vliv a funkce mládežnických hnutí na děti a mládež na příkladu organizace Junák - svaz skautů a skautek ČR | 40 |
| 1.8.1 Věkové vymezení účastníků neformálního vzdělávání – dětí a mládeže..... | 40 |
| 1.8.2 Neorganizované skupiny – party..... | 41 |
| 1.8.3 Skupiny organizované..... | 42 |
| 1.9 Organizace typu Junák | 42 |
| 1.9.1 Několik málo principů skautské výchovy..... | 43 |
| 1.10 Metody výchovy | 45 |
| 1.11 Prostředí cílové skupiny | 47 |
| 1.11.1 Charakteristika věkového období..... | 47 |
| 1.11.2 Věkové skupiny ve skautingu..... | 48 |
| 1.11.3 Charakteristika činnosti cílové skupiny..... | 49 |
| 2. Analytická část | 52 |
| 2.1 Analýza postojů mládeže a interpretace | 52 |
| 2.1.1 Trávení volného času..... | 52 |
| 2.1.2 Jak si vybírají kamarády?..... | 53 |
| 2.1.3 Formální vs neformální a motivace k činnosti..... | 54 |
| 2.1.4 Tolerance k „cizímu“..... | 56 |
| 2.1.5 Soužití..... | 59 |
| 2.1.6 Partneři a vztahy a vrstevnické skupiny..... | 61 |
| 2.1.7 Multikulturní výchova..... | 64 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.8 Dopady neformálního vzdělávání..... | 67 |
| 3. Závěr..... | 68 |
| 3.1 Dilemata..... | 68 |
| 3.2 Shrnutí..... | 69 |
| Seznam literatury..... | 71 |

1. Úvod

Účelem této práce je zanalyzovat funkci tzv. neformálního vzdělávání neboli systému organizovaných volnočasových aktivit na skupinu mládeže, která jej využívá. Zejména je zaměřena na to, zdali neformální vzdělávání může působit jako jeden z nástrojů prevence v případě tvorby stereotypů zaměřených na minoritní skupiny, ať už národnostní či etnické, skupiny sociálně vyloučených apod. Cílem ale není podat komplexní přehled o tom, jak systém neformálního vzdělávání funguje jako celek, což ani nebylo možné, ale práce se zaměřuje na analýzu vlivu skautského hnutí na mládež ve věku přibližně 15 – 20 let.

Práce je rozdělena do tří základních částí, které pak mají své podkapitoly. První část je určena především teoretickému rozboru fenoménu „volného času“, protože jedině díky jeho nárůstu v individuálním životě jedince mohlo dojít k institucionalizaci volnočasových aktivit, tedy neformálního vzdělávání, kterému je v této části také věnován prostor. Dále je zde zmíněna metodologie a popsána problematika stereotypů a předsudků. Druhá část je věnována analýze rozhovorů a interpretaci získaných dat a konečně v části třetí, jsou uvedeny závěry, které z celé práce vyplynuly.

Téma této diplomové práce jsem si zvolil z jednoduchého důvodu. Od znovuoobnovení organizace Junák - svaz skautů a skautek ČR v prosinci roku 1989 jsem jejím členem, přičemž v současné době jsem dlouholetým vedoucím chlapeckého oddílu. O způsobu fungování této organizace vím mnohé, ale kromě toho co je o ní všeobecně známo, mě zaujal právě její dopad na předsudečné a stereotypní myšlení mládeže směrem k minoritním skupinám. Důraz na multikulturní, respektive interkulturní soužití je totiž stále více aktuální a organizace zabývající se neformálním vzděláváním, by v této oblasti zcela jistě měly mít své místo.

To že jsem členem zmiňované organizace, mi umožnilo poměrně snadný přístup k respondentům, ale mohl jsem se dobře zhostit i teoretického rozboru. Vzhledem

k tomu, že jsem i občasný kritik některých praktik organizace Junák, věřím, že se mi podařilo zachovat i dostatečnou míru sebereflexe.

1.1 Neformální vzdělávání – seznámení s problematikou

Pro řadu lidí je pojem a úloha neformálního vzdělávání poměrně nejasná, a proto vznikla tato diplomová práce, ve které se snažím tento fenomén popsat a zachytit jeho úlohu v souvislosti se vznikem či zánikem stereotypů u mladých lidí. Život každého člověka v každé společnosti je spojen s neustálým učením. To probíhá v různých formách a na různých úrovních. Ve společnosti, ve které je velká část vzdělávání zajišťována institucemi mimo rodinu rozlišujeme tři základní formy učení - vzdělávání:

1.1.1 Definice ústředních termínů

Vzdělávání formální, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (v České republice např. základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).

Vzdělávání informální (informální učení) je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase, při sledování médií. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Vzdělávání neformální, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých

vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve střediscích volného času, školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé (zájmové kroužky, turistické a sportovní oddíly, apod.), vzdělávací kurzy, výměnné pobyty skupin mládeže, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.¹

Tyto tři pojmy, respektive jejich oficiální interpretaci bych čtenáři ještě krátce osvětlil. Formální vzdělávání jsou tedy státem akreditované školy všech stupňů, které mají výukový program dle schváleného kurikula a jejichž ukončení je stvrzováno státem uznávaným dokumentem (vysvědčení, výuční list, maturitní diplom, vysokoškolský diplom). Tyto dokumenty jsou všeobecně uznávány institucemi jako jsou například školy, zaměstnavatelé, ale význam jim přikládají i jednotliví členové společnosti. Jejich držitel disponuje určitým stupněm kulturního kapitálu.²

Vzdělávání informální bychom podobně jako vzdělávání formální či neformální, mohli vnímat jako součást socializace a enkulturace. Informální vzdělávání probíhá většinou neorganizovaně, nesystematicky, při běžných denních činnostech. Vyplývá z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, školou, prací, přáteli, v živelně vzniklých i organizovaných skupinách, médiu a vlivy dalších činitelů, které působí v našem životním prostředí.

Konečně vzdělávání neformální představuje systém volnočasových aktivit a kurzů pro nejširší vrstvu populace. Většinou se odehrává ve specifických institucích pod vedením proškoleného pracovníka. Na rozdíl od vzdělávání formálního nejsou jeho účastníci klasifikováni a jejich nabyté vědomosti, schopnosti či dovednosti tak nelze oficiálně ohodnotit (například když se jedinec uchází o zaměstnání). Hlavním

¹ Volně převzato z dokumentu Strategie celoživotního učení ČR, MŠMT, 2007.

² Teorii kapitálů se zabýval sociolog Pierre Bourdieu (1998).

rozdílem mezi výchovou informální a neformální je skutečnost, že informální výchova je dána postavením člověka ve společnosti a neuskutečňuje se z jeho rozhodnutí, neformální výchova od člověka naopak vychází, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti.

Definice *formálního, neformálního, (případně zájmového) a informálního vzdělávání (učení)* je ovšem dosud poněkud nejednotná. Některé subjekty, které se vzdělávání věnují, zaměňují termíny *informální* za *neformální* a naopak, případně rozdílně vykládají pojem *vzdělávání zájmové*. Výše uvedené vysvětlení pochází z dokumentů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a dle mého soudu, ale i lidí, kteří pracují v organizacích zabývajících se volnočasovými aktivitami, je nejuvěstičnější. Na základě tohoto rozdělení také vymezuji svoji cílovou skupinu, která je předmětem mého výzkumu.

Aktivní trávení volného času organizovaně (tj. většinou ve specializovaných institucích) má několik významů. Člověk si osvojuje specifickou činnost, na kterou je daná volnočasová aktivita zaměřená, aktivně relaxuje, posiluje své psychosociální kompetence a v případě dětí a mládeže působí aktivní trávení volného času také jako preventivní nástroj před sklony k sociálně patologickým jevům.

1.1.2 Charakteristické rysy neformálního vzdělávání

Neformální a zájmové vzdělávání má několik charakteristických rysů, podle kterých jej lze snadno rozpoznat:

„V první řadě je **dobrovolné** a je založeno na partnerství mezi vedoucím vzdělávacího procesu a jeho účastníky. Koncept neformálního a zájmového vzdělávání klade důraz jak na individuální tak na skupinové učení, proto **sdílení zkušeností** ve skupině (která může být i mezigenerační), hraje podstatnou roli. Pro proces učení je důležitá naše **vlastní motivace** a ochota zapojit se do interaktivních cvičení, kde máme možnost rozvíjet své dovednosti a sociální kompetence. Dalším charakteristickým rysem je **flexibilita**, kdy konkrétní aktivity lze adaptovat na aktuální potřeby účastníků a také na prostředí, ve kterém probíhají. **Cíle**

vzdělávacího procesu i program jsou vždy naplánovány, avšak metody, jak daných cílů dosáhnout, jsou velmi pestré a variabilní. **Právo na chyby** a učení se z nich, například reflexí nebo rozborem dané situace, je také charakteristickým rysem neformálního vzdělávání. Není nutné, aby na konci vzdělávacího procesu byl test a účast byla stvrzena diplomem, ačkoli uznávání výsledků neformálního vzdělávání a jeho certifikace je v současnosti velmi žhavé téma a diplomy, či osvědčení se zde stále častěji objevují. Velkou ambicí neformálního vzdělávání je, aby bylo **přístupno všem**, bez ohledu na sociální postavení ve společnosti, na absolvovanou praxi, či dosažené vzdělání v rámci formálního vzdělávacího systému.“
(http://neformalnvzdelavani.cz/neformalni_vzdelavani.html)

Hlavní charakteristické rysy neformálního a zájmového vzdělávání tedy jsou:³

- je dobrovolné
- je přístupné každému (v ideálním případě)
- je organizovaným procesem se vzdělávacími cíli
- zaměřuje se na ty, kdo se učí a počítá s jejich aktivní účastí
- zaměřuje se na osvojování dovedností pro život a přípravu na aktivní občanství
- zakládá se na tom, že zahrnuje jak individuální, tak skupinové učení s kolektivním přístupem
- je celostní a zaměřené na průběh procesu učení
- je založené na zkušenosti a činnosti, vychází z potřeb účastníků

Definice neformálního vzdělávání může být formulovaná i takto:

„Neformální učení je záměrné, ale dobrovolné učení, které probíhá v řadě rozmanitých prostředí a situací, v nichž vyučování, odborná příprava a učení nemusí být nutně jedinou či hlavní oblastí činnosti. Tato prostředí či situace mohou být dočasné nebo se mohou střídát a příslušné činnosti či kurzy mohou vést profesionální facilitátoři učení (např. mládežničtí instruktoři), ale také dobrovolníci

³ Podle „Kompas“, 2006, manuál pro výchovu mládeže k lidským právům.

(např. vedoucí skupin mládeže). Aktivita a kurzy jsou naplánované, ale zřídka strukturované jako tradiční vyučovací hodiny nebo předměty.“

(Chrisholm L.: Bridges for Recognition, 2005; převzato z

http://neformalnvzdelavani.cz/neformalni_vzdelavani.html)

Jelikož sám patřím mezi „uživatele“ neformálního a zájmového vzdělávání, zajímají mě jeho skutečné ať pozitivní či negativní dopady na jedince (především na děti a mládež). V posledních letech je totiž v Evropě neformálnímu a zájmovému vzdělávání věnována nemalá pozornost. V rámci Evropské unie vznikají i různé platformy,⁴ které se problematikou neformálního vzdělávání zabývají na vyšší politické úrovni, přičemž středem zájmu je především oblast dětí a mládeže. Vedoucí představitelé těchto platform iniciují několikrát do roka pracovní setkání, kde si zúčastnění zástupci zainteresovaných zemí vyměňují informace a zkušenosti z oblasti neformálního vzdělávání mládeže, diskutují se výzkumné nástroje, s jejichž pomocí by měli výzkumní experti ve svých zemích problematiku mládeže a volného času monitorovat. Získaná data se pak využívají k tomu, aby daná země mohla operativně reagovat na aktuální problematiku v oblasti mládeže. V současné době jsou tito odborníci na „politiku mládeže“ vysíláni svými příslušnými ministerstvy, která o danou problematiku jeví stále větší zájem. Členové těchto platform nejsou jen ze zemí EU, ale spolupracují i tzv. partnerské země, například kavkazské země, Blízký východ, země severní Afriky, či JAR. Konkrétně v evropském prostoru je takovýchto platform více a zainteresované vlády jednotlivých zemí jsou přesvědčeny, že tento způsob vzdělávání (trávení volného času) je pro mladé lidi a společnost jako celek důležitý.

1.2 Volný čas

Jelikož je neformální vzdělávání mimo jiné dobrovolné, je zřejmé, že se odehrává v době volného času člověka. Podle Hofbauera (2004, s. 9) je „volný čas oblastí živě se rozvíjející a současně přinášející řadu problémů. Jak pro teoretický rozbor, tak pro

⁴ Například European Knowledge Centre of Youth Policies se sídlem ve Strasbourgu.

společenskou praxi je to téma podnětné a zároveň náročné. Volný čas je dnes významnou oblastí života výchovy, časem očekávání i rizik. Mimořádný význam má pro děti a mládež, nejmladší a perspektivní součást společnosti, která spolu s generacemi dospělých a za jejich aktivního podílu zajišťuje jak kontinuitu, tak také nezbytnou inovaci dalšího vývoje“.

Robert Lawless (1996, s. 112 – 113) chápe *využití a řízení volného času* jako jednu z problematických oblastí, se kterými se v životě setkává každý člověk. Ve společnosti pak podle něj jsou instituce, „které formují a organizují chování a názory ve vztahu k těmto problémům“. Volným časem se tedy zabývají instituce *rekreační* případně i *výchovné a vzdělávací* (Lawless 1996, s. 113).

1.2.1 Fenomén v životě člověka

Volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat svůj život. Jde o čas, který zbývá po splnění pracovních (školních) i mimopracovních povinností. Je to taková činnost, „do níž člověk vstupuje dobrovolně, s očekáváními a jež mu poskytuje uspokojení. Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vyváření kultury dané společnosti)“ (Hofbauer 2004, s. 13).

Volným časem bychom tedy měli rozumět období, kdy se člověk svobodně rozhoduje o činnosti, kterou chce právě vykonávat. Jde o mimopracovní nebo mimoškolní činnost, která není spojována se zabezpečováním individuálních a existenčních potřeb. Podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), dokonce patří dnes volný čas mezi 24 sociálních indikátorů, podle nichž se určuje životní úroveň v určité zemi (Štursová 2006, s. 10).

Svobodné rozhodnutí pro svébytné aktivity v mimoškolní oblasti, které člověku přinášejí pocit sebeuspokojení a naplnění, je zcela zásadní a typické pro výchovu ve volném čase. V porovnání s touto svobodou se nabízí nesvoboda školní. Povinná školní docházka přináší samozřejmě celou řadu společenských výhod, jako je

například relativně nízká negramotnost obyvatelstva, nižší kriminalita a lepší uplatnění na trhu práce. „Faktem však zůstává, že z psychologického hlediska, pokud něco musíme, náš primárně subjektivní stenizující zájem se proměňuje na astenickou povinnost“ (Němec 2007, s. 12; In: Čech (ed.) 2007). Zatímco se v nemálo případech pro mnohé, především starší žáky, stává školní docházka nevyhnutelnou a často ne vždy příjemnou nutností, činnosti ve volném čase jsou svobodným naplněním existenčního vaku každého člověka. Stávají se životním smyslem nehledě na skutečnost, že svobodné rozhodnutí a důsledky s ním spojené jsou základem pro konstituování odpovědnosti za svoje chování.

1.2.2 Vývoj „volného času“

Aktivní trávení volného času (tím spíše institucionalizovaného) je poměrně novodobou záležitostí. Na rozdíl od rodiny, která se vyvíjí po tisíciletí a školy, která se vyvíjí po staletí, je aktivní trávení volného času záležitostí posledních dvou století. Skutečný rozvoj institucionalizovaného trávení volného času pak můžeme zařadit až na začátek druhé poloviny 20. století.

Aby člověk mohl mít „volný čas“, muselo dojít k několika zásadním jevům. Jako jeden z hlavních bych uvedl zkracování pracovní doby u dospělých a postupné odstraňování práce u dětí. To umožnilo přeměnu významné části jejich života z času nutnosti a podřízenosti v čas vlastní volby a dobrovolné účasti.

V první polovině 19. století průměrná denní pracovní doba činila 12 – 14 hodin. Po desetiletích sociálních bojů a úsilí o legislativní vymezení její maximální délka klesla postupně až na 8 hodin denně a 48 hodin týdně. Kolem roku 1900 v Evropě ještě převládal šedesátihodinový pracovní týden; počátkem třicátých let 20. století byl však v mezinárodním měřítku vznesen požadavek na jeho omezení na 40 hodin a s perspektivou dalšího snižování. Po přerušení tohoto vývoje druhou světovou válkou a obnovou v prvních poválečných letech se snahy o čtyřicetihodinový pracovní týden objevily opět koncem padesátých let minulého století.

V následujících desetiletích začal postupný přechod k pětidennímu pracovnímu týdnu a v některých rozvinutých zemích (Francie, Itálie) k týdnu pětatřicetihodinovému. V roce 1978 pracovní doba přepočtená na všechny dny v roce činila v USA 5,9 hodiny denně, v Anglii 6,4 a ve Francii 7,7 hodiny. Počátkem devadesátých let 20. Století začaly diskuse o realizaci čtyřdenního pracovního týdne a zavádění pružné pracovní doby, i když diskuse o délce pracovní doby se vede i v současnosti (Hofbauer, 2004, s. 26).

„Volný čas se tak stal bohatstvím společnosti a lidským a sociálním zdrojem jejího dalšího rozvoje. Čas, kterým můžeme volně disponovat je říší lidské svobody, v níž člověk může být sám sebou a ve svobodně zvolených aktivitách sám sebe rozvíjet a seberealizovat se. Rozvojem sebe sama v relevantní míře současně také rozvíjí společnost“ (Sak 2007, s. 165; In: Čech (ed.), 2007). Podle něj je význam tohoto rozměru volného – disponibilního času diferencován podle stavu rozvoje dané společnosti a jejich společenských vztahů (především ekonomických) a pozice jedince ve společnosti. Tam kde je člověk v pracovní době odcizen sám sobě, význam individuálního volného času pro člověka stoupá.

1.2.3 Krátký exkurz do organizovaného „volného času“ ve světě

Jelikož cílem této práce je popsat a zanalyzovat vliv neformálního vzdělávání na mládež, budu se v následujících kapitolách věnovat organizacím poskytujících volnočasové aktivity především pro děti a mládež.

Mezi nejstarší organizovaná sdružení patří Křesťanské sdružení mladých mužů (Young Men's Christian Association – YMCA, založena roku 1844 v Londýně) a jeho obdoba pro mladé ženy Křesťanské sdružení mladých žen (Young Women's Christian Association – YWCA, založena roku 1894). Od druhé poloviny 19. století to pak byly politické a odborové organizace sociální ochrany a boje dělnické mládeže za lepší pracovní a životní podmínky. Od počátku 20. století se začal uplatňovat skauting v pojetí Ernsta Thompsona Setona (americký model) a Roberta Stephensona S. Baden-Powella (britský model). Od dvacátých let 20. století se na

výchově mladé generace tehdejšího Sovětského Ruska podílely pionýrské organizace. Do mezinárodního kontextu vstupovaly také organizace dětí a mládeže sociálnědemokratických stran nebo sdružení náboženská, inspirovaná zejména katolickou církví. Některé z nich vytvářely struktury mezinárodního dosahu, koordinující jejich činnost v evropském nebo světovém měřítku (YMCA, Skaut).

1.2.4 Organizovaný volný čas v českých zemích

Na sdružování dětí a mládeže měl vliv celospolečenský vývoj také v českých zemích. Nejprve vznikala sdružení dospělých pro sociální ochranu dětí a mladých lidí, postupně také pro volný čas dospělých a pro výchovné působení mezi mladými lidmi a dětmi. Již v šedesátých letech 19. století byla u nás založena první tělovýchovná organizace Sokol (nejprve Tělocvičná jednota pražská, později Sokol Pražský), v roce 1885 byl založen první turistický spolek v Krásné Lípě v severních Čechách, v roce 1909 křesťanská tělovýchovná organizace Orel a ještě před vznikem samostatného státu byl založen v roce 1914 spolek *Junák – český skaut* (dnes Junák – svaz skautů a skautek ČR, hlavní zakladatel A. B. Svojsík jeho myšlenky propagoval již od roku 1911). Po vzniku samostatného Československa se některá sdružení uplatnila jako součást mezinárodních struktur (YMCA, skauting). Rovněž socialistické a komunistické organizace mládeže byly spjaty s mezinárodním děním. Všechna zanikla v letech nacistické okupace, avšak některá z nich ve velmi omezené míře pokračovala v ilegální a odbojové činnosti.

Po převzetí moci komunisty v roce 1948, kdy byly tyto organizace podruhé zrušeny, byl v tehdejší ČSR po vzoru Sovětského svazu založen v roce 1949 Pionýr⁵ (PO SSM). Skauting, Sokol či Orel začal fungovat víceméně v ilegalitě. Od té doby byly také organizované volnočasové aktivity provozovány především podle monopolního modelu (Hofbauer, 2004), tzn., že byly vázány na školu či podnik a byl nad nimi politický dohled. Jelikož si tehdejší režim uvědomoval, že v mládeži je budoucnost, a

⁵ Ten také funguje dodnes, nicméně zbavil se své politické prokomunistické ideologie.

navíc, že je třeba ji mít „podchycenu“, byly organizace Pionýr a SSM⁶ (ale i další jako např. Svazarm, TJ apod.) poměrně slušně finančně i materiálně podporovány.

Od roku 1953 začaly v tehdejším Československu vznikat Domy pionýrů a mládeže (DPM). Na základě usnesení vlády z druhé poloviny sedmdesátých let 20. století, musely být dokonce zřizovány ve všech obcích nad 5 000 obyvatel. Zřizovány byly na úrovních místních (v obcích MDPM), okresních (v okresních městech s okresní působností tzv. ODPM) a krajských (v krajských městech s krajskou působností tzv. KDPM). Zřizovatelem byly Okresní národní výbory (ONV) – odbory školství a Krajské národní výbory (KNV) – odbory školství. Jejich úlohou bylo pomoci vyplnit dětem a mládeži volný čas. Byla zde nabídka kroužků a kurzů pro děti, samozřejmě pod dohledem politického pracovníka.

Koncem šedesátých let 20. století, současně s rozvojem DPM, se v dosavadních organizacích začaly výrazněji respektovat potřeby a zájmy jednotlivých členů, kteří si svůj kolektiv na rozdíl od dosavadní praxe mohli sami vybrat. Kromě toho se obnovovala tradiční sdružení dětí a mládeže nebo nově vznikaly jejich další typy. Byly to například Stanice mladých techniků, Stanice mladých přírodovědců či Stanice mladých turistů.

Nový model se pro děti a mladé lidi stával bližším a přitažlivějším a pružněji naplňoval poptávku společnosti. Období tzv. normalizace tento vývoj v sedmdesátých a osmdesátých letech nadlouho přerušilo, i když některé výsledky předchozího vývoje se i poté udržely.

V období mezi listopadem 1989 až 1991 se nazývaly Domy pionýrů a mládeže mezi lidmi jako Domy dětí a mládeže, ale nebylo to nikde zakotveno oficiálně. Až vyhláška MŠMT ČR č. 432/1992 Sb. o střediscích pro volný čas dětí a mládeže stanovila podle zákona ČNR č. 390/1991 Sb. (úplné znění č. 395/1991 Sb.) a podle § 13 písm. a) zákona ČNR č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství §1

⁶ SSM – Socialistický svaz mládeže, navazoval na Pionýra, členy byla mládež ve věku od 15 let.

název „**Střediska pro volný čas dětí a mládeže**“ (SVČ), která jsou příspěvkovými organizacemi a zřizují se jako:

- a) Domy dětí a mládeže s širokou zájmovou působností zahrnující obory alespoň ze dvou zájmových oblastí.
- b) Stanice zájmových činností specializované na konkrétní zájmové oblasti, případně obory.

V roce 2005 na základě zákona č. 561/2004 (Školský zákon) vznikla vyhláška MŠMT č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání, ve které se praví v části druhé § 3, že Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou:

- a) střediska volného času (dále jen „středisko“),
- b) školní klub,
- c) školní družina.

Dále v § 4 této vyhlášky bod 3) Středisko má tyto typy:

- a) dům dětí a mládeže, který uskutečňuje činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání,
- b) stanice zájmových činností zaměřená na jednu oblast zájmového vzdělávání.

S přechodem k demokracii byly také obnoveny do té doby organizace zakázané a dále se v české společnosti objevily další nové nestátní neziskové organizace (NNO), které svými alternativními programy začaly zaplňovat prostor v oblasti dětí, mládeže a volného času.

1.2.5 ČR jako fenomén v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání

Činnost v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání se od padesátých let 20. století v tehdejší Československu nově rozvíjela a to především za přispění socialistické a komunistické doktríny. Státní politika, která volnočasové aktivity mládeže štědře dotovala, vycházela vstříc i dospělým, kteří se mládeži věnovali. Kromě financí bylo k dispozici mnoho metodických příruček, které svým obsahem kladly důraz na to jak „správně“ na mládež politicky působit, aby vyrůstala v řádné socialistické občany a vyhnula se tak nežádoucím vlivům „zkažené“ kapitalistické

výchovy. Nejenom že bylo díky politickým důvodům mnoho pracovníků, kteří se mohli zájmovému a neformálnímu vzdělávání v oblasti mládeže věnovat profesionálně,⁷ ale byli podporováni i lidé, kteří s mládeží pracovali ve svém volném čase.⁸

Nicméně se mezi mládežnické vedoucí postupně dostávali i tací, kterým se politický rozměr z činnosti dařilo víceméně odstranit, a orientovali se především na osobnostní rozvoj svěřenců, tábornické a ekologické aktivity či sport. Vše realizovali pomocí her a zážitkové pedagogiky, často čerpající ze skautských metodických základů, které mezi touto skupinou kolovaly.

Pozn.: ačkoli se tito lidé dnes domnívají, že politiku ze své činnosti kompletně odstranili, připouštějí, že se čas od času nějaké politické akce (například 1. Máj apod.) s mládeží museli zúčastnit. Jednak proto, aby prokázali loajalitu s režimem a nebyli podezřelí a jednak proto, že v tehdejší době sami žili v jistém klamu, ze kterého se dalo jen těžko uniknout – „...prostě to byla taková doba...“, jak mi sdělil jeden ze skautských vedoucích.

Iniciativa těchto dospělých, která byla sice finančně podporována, ale postrádala kvalitní odpolitizovanou podporu metodickou, byla společností oceněna po roce 1989, kdy na jejich zkušenosti mohli navázat stovky jejich pokračovatelů, které si „vychovali“. S přechodem k demokracii totiž tehdejší Československo a později Česká republika musela řešit nová, do té doby zanedbávaná odvětví – ekonomickou a politickou transformaci, privatizaci majetku atd. S tím souviselo i omezení přílivu financí do oblasti neformálního vzdělávání a volnočasových aktivit, které stále více stály na angažovanosti dobrovolníků pracujících s dětmi a mládeží a díky kterým tak byla v této oblasti zachována kontinuita.

⁷ Šlo o různé vedoucí pionýrských skupin, skupin SSM, ale i další politruky, kteří měli z této oblasti práce poměrně slušnou živnost.

⁸ Pionýrští vedoucí, vedoucí kroužků apod. byli na aktivity s mládeží uvolňováni ze zaměstnání a jejich mzdy jim bývaly refundovány.

Nastalo období mezinárodních výměn, táborů a setkání, přičemž skupiny českých účastníků při výměně zkušeností a znalostí v oblasti práce s mládeží nebyly na tomto mezinárodním poli vůbec hodnoceny špatně. Naopak, ačkoli od 90. let materiální a finanční zázemí s různými výkyvy stagnuje, je ČR díky nadšeným a zkušeným dobrovolníkům často dávána za příklad především díky kvalitní a nevšední programové náplni (různé kolektivní i individuální hry, „akční“ činnost v netradičních podmínkách), v oblasti turistiky a táboření, ale také díky husté síti SVČ, jejichž služby jsou v podstatě dostupné všem.

Na celém území České republiky existuje v současné době (2009) 296 středisek volného času a přibližně 1500 nestátních neziskových organizací, které se věnují volnočasovým aktivitám dětí a mládeže. Rozdíl oproti západní Evropě jak jsem již zmínil je jednak v systému financování (ten je v ČR možná lepší) a v množství investovaných prostředků (v ČR je naopak nedostatečné). Dále pak v systému rekrutace a vzdělávání pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v jejich volném čase. Zatímco v ČR se o tuto práci aktivně ucházejí lidé, kteří s mládeží chtějí pracovat, ať už jako profesionálové či dobrovolníci, a kteří za tímto účelem cíleně absolvují ať už formální nebo neformální vzdělání, aby mohli tuto činnost vykonávat, v západní Evropě konkrétně v SVČ pracují především lidé z nižších sociálních vrstev, například dlouhodobě nezaměstnaní, svobodné matky apod., kterým byla tato práce nabídnuta jako dočasné řešení jejich životní situace.⁹

1.3 Tradiční a netradiční výchovné prostředky

Nám známé školní prostředí je omezené nejen výukovými metodami a prostředky, ale vzhledem k architektonické povaze řady budov i výukovými formami. Ve škole, především na druhém stupni, stále převládají pasivní výukové metody, kdy žák je v roli posluchače a nikoli aktivního spolutvůrce svého poznání. „Převládá frontální výuka mající svůj základ v předávání informací, přestože vlastní předávání poznatků v dnešní informační společnosti už nejsou jediným „monopolem na školy“. Žáci mají

⁹ Informace obsažené v tomto odstavci jsem získal z ústního rozhovoru s pracovníky Národního institutu dětí a mládeže, kteří mají na starosti neformální vzdělávání a zahraniční spolupráci.

svobodný přístup k encyklopediím, internetu a dalším multimediálním aplikacím a nejsou odkázáni na učitele a školu jako vzdělávací instituci. Škola se stále zaměřuje na předávání informací, nikoliv na konstituování postojů a podporu vlastních zkušeností žáků“ (Němec 2007, s. 13; In: Čech (ed.) 2007).

V oblasti volného času se výchova odehrává v klubovně, na hřišti, v lese, na vodě atd. Běžnou součástí činnosti oddílů, kroužků, klubů jsou také aktivity jednodenní a vícedenní, ale i dlouhodobé pobyty v přírodě (tábory, expedice, soustředění apod.). Žádné z možných typů, forem a prostředí nejsou animátorům – vedoucím skupin mládeže cizí a všechny nám umožňují překonat pomyslnou bariéru a proniknout blíže k přirozenému přírodnímu prostředí. Velký důraz je kladen na hru a další, především prožitkové metody a techniky. Účastník akcí a programů si osvojuje poznatky na základě vlastních prožitých událostí, na základě sebepoznání apod.

1.3.1 Formální a neformální pedagog

Učitel, tak je znám z českého školství, většinou vystupuje jako obhájce školních a mnohdy i mravních norem. Je vybaven takovými kompetencemi, které mu umožňují vytvářet potřebné „zákony“, kterými se žáci musejí řídit. Je pro ně svým způsobem zákonodárcem, ale s autoritou většinou jen formální. Disponuje takovými pravomocemi, na jejichž základě může posuzovat žáka a srovnávat jeho výkony podle určitých pravidel. Za normu můžeme počítat školní řád, ale i samotné učitelovy požadavky, ke kterým sám dospěl, nebo které tradičně převzal od svých učitelů či kolegů. Mnohdy si ani nemusí uvědomovat proč na té které skutečnosti trvá, ale dělá to tak proto, „že to tak dělal vždy“. Především žáci staršího školního věku (od druhého stupně ZŠ) ale často žádají logické vysvětlení těchto norem, a pokud se jim ho nedostane, opovrhují jimi a tak vznikají konflikty mezi žáky a učiteli. Tvořiví a chytří žáci pak také často bývají nařčeni z drzosti a nevychovanosti.

Situace popsaná v předchozím odstavci není samozřejmě běžným jevem. Postupná reforma školství pamatuje na nové pedagogické přístupy, alternativní vyučovací metody apod. V souvislosti se zavedením Rámcového vzdělávacího programu se výrazně mění školní kurikulum, a to především směrem k liberálnějšímu přístupu

jednotlivých škol ke svým prioritám a potřebám. Každá škola si vytváří vlastní školní vzdělávací programy a tím výrazně formuje nejen oblast vzdělávacího obsahu, ale i koncepci vzdělávacích cílů. Ovšem žáci jsou z procesu participace na školním dění vyčleňováni, a tak jsou před ně kladeny cíle, se kterými se nemusí vždy plně identifikovat. Výjimkou jsou školní parlamenty, ale ty nefungují na každé škole a jejich cílem většinou není ovlivňovat systém výuky.

Podle samotných pedagogů je největším problémem stav výuky na vysokých školách, které údajně studenty vyučují v „zajetých kolejích“. Mladí absolventi si pak řadu nových pedagogických přístupů osvojují až v praxi.

Na rozdíl od učitele není pedagog volného času – vedoucí oddílu či kroužku, instruktor apod. mentorem s uměle připsanou formální autoritou, ale je autoritou přirozenou, protože ji buduje na lidských vztazích se svěřenci a svých osobnostních rysů a vlastností. Takovýto vedoucí se stává kamarádem, kterého svěřenci oslovují křestním jménem, mnohdy se mu svěřují s osobními tajemstvími, kterému důvěřují a jsou ho ochotni následovat.

V následující tabulce je porovnán charakter prostředí školy a volnočasových aktivit (podle Němec, 2007, s. 14; In: Čech (ed.) 2007):

| Vzdělávání ve škole | Vzdělávání ve volném čase |
|--------------------------------------|--|
| Povinnost | Svoboda |
| Vnější motivace | Vnitřní motivace |
| Edukativní cíl jako standard | Volba vlastních cílů |
| Tradiční výchovné prostředky a formy | Netradiční výchovné prostředky a formy |
| Formální učitel jako zákonodárce | Neformální učitel jako představitel mravních norem |
| Věkově homogenní skupiny žáků | Věkově heterogenní skupiny dětí |

1.4 Výzkumná otázka – vliv neformálního vzdělávání na tvorbu stereotypů

Právě proto, že neformálnímu a zájmovému vzdělávání je věnováno veliké úsilí (především ze strany lidí do něj aktivně zapojených, samotní státní představitelé o něm rádi hovoří, vyzdvihují jeho důležitost, ale faktická podpora z jejich strany – finanční, materiální, legislativní – je stále slabá) zajímá mě jeho skutečný dopad na cílovou skupinu, kterou v mé práci tvoří mladí lidé ve věku přibližně 15 – 20 let. Ovšem zkoumat a popisovat neformální vzdělávání a jeho dopady na tuto cílovou skupinu v celé jeho šíři je v této práci nemožné ani to není mým cílem. Zaměřil jsem se proto na to, zdali může neformální vzdělávání působit jako nástroj v případě eliminace tvorby stereotypů u mládeže. Na mysli mám stereotypy obecně, především tedy vůči minoritním skupinám, ať už jsou to menšiny národnostní, etnické, pocházející z odlišných sociokulturních prostředí, sociálně vyloučení, lidé s handicapem apod.

Neformální a zájmové vzdělávání, jak již bylo výše popsáno, plní celou řadu funkcí. Hofbauer (2004, s. 32) je rozděluje na primární, tj. především relaxační, integrační, kontemplační, výchovnou, participační atd. a sekundární. Zatímco primární funkce se dají odpozorovat přímo při samotné činnosti nebo vyčíst z metodických a jiných podpůrných materiálů, sekundární funkce, samotný dopad na účastníka tohoto procesu, je potřeba podrobněji zkoumat, protože se většinou projevuje až postupem doby.

Cílem této práce je tedy zjistit, zda zájmové a neformální vzdělávání přispívá k rozvoji osobnosti a tolerance skutečně takovou měrou, jak si klade za cíl, tedy rozvíjí-li ta která organizace skutečně ty kompetence u svých příjemců, jak to deklaruje ve svých metodických příručkách a stanovách. Ptám se, jestli organizace, které poskytují zájmové a neformální vzdělávání rozvíjejí interpersonální a internacionální dialog u svých členů, jestli skutečně vnímají současnou „různobarevnost“ tohoto světa jako prostý fakt, který je zapotřebí přijmout, chceme-li dosáhnout klidného soužití a rozvoje celosvětového společenství.

Zaměřit se na mládež v České republice komplexně, však v této práci není úplně možné. Organizací, které se zájmovým a neformálním vzděláváním pro mladé lidi zabývá, je celá řada. Jelikož jejich výchovný záměr je většinou podobný a liší se spíš v metodách, zaměřil jsem se na specifickou skupinu mládeže, na které podle mých dosavadních zkušeností lze dopady neformálního vzdělávání demonstrovat.

Předmětem mého výzkumu jsou mladí lidé ve věku přibližně 15 – 20 let, členové organizace Junák – svaz skautů a skautek ČR. Tuto cílovou skupinu jsem zvolil z následujících důvodů:

1. V této organizaci se mladí lidé (samozřejmě i děti) věnují jednak **zájmovému** vzdělávání, tedy znalostem o přírodě, tábornickým dovednostem, sportovním i uměleckým aktivitám, přičemž je zde i všestranně rozvíjen morální růst osobnosti, schopnost ke spolupráci v týmu, smysl pro fair play atd. Více viz kapitola 1.9.1.
2. Činnost této organizace svým programem přesahuje i do **neformálního** vzdělávání, tedy její členové se běžně účastní nejrůznějších vzdělávacích kurzů, výměnných programů, interkulturních setkání apod.
3. Výchovný a vzdělávací systém organizace je dobře propracovaný.
4. Mnoho členů Junáka využívá ještě další nabídku volnočasových aktivit.
5. Organizace Junák - svaz skautů a skautek ČR má nejvíce členů ze všech mládežnických organizací v České republice, zabývajících se problematikou volného času (cca 45 000).

Při formulování výzkumné otázky a její konzultaci s lidmi z prostředí organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami pro děti a mládež, se mi dostali většinou odpovědi, že tento způsob trávení volného času samozřejmě jako nástroj prevence tvorby stereotypů určitě funguje a nikdo si žádnou jinou alternativu ani nepřipouštěl. I to byl jeden z důvodů, proč jsem se pro toto téma rozhodnul. Vzhledem ke zkušenosti (díky evaluaci programu „Mládež“, viz. níže kapitola 1.6.2) jsem totiž na problematiku získal ještě jeden názor. V ČR je několik programů, které

se mimo jiné zaměřují na výměnné pobyty mládeže. Jejich cílem je sblížení a poznávání „cizích“ kultur prostřednictvím intenzivního mezikulturního dialogu.

Tyto výměny mládeže mohou probíhat například takto: skupina studentů SŠ na základě předchozí komunikace se skupinou studentů třeba ze Švédska jede tuto navštívit na desetidenní pobyt. Švédská skupina má za úkol připravit kulturní program tak, aby se obě skupiny vzájemně co nejvíce poznaly a zároveň se seznámili s kulturami svých zemí. Absolvují výlety po okolí, připravují si vzájemně tematické večery, seznamují se s národními kuchyněmi, zvyky atp. Za rok se akce opakuje, tentokrát jsou hostitelé studenti z ČR.

Jiným příkladem může být tzv. „Evropská dobrovolná služba“ (EDS). Zájemce na základě předchozí komunikace odjíždí do zahraničí jako dobrovolný pracovník k předem vybrané neziskové organizaci. Její zaměření bývá především na oblasti sociální, humanitární, pedagogické, ekologické apod. V místě zůstává dle dohody 3 – 12 měsíců, zdarma má zajištěné cestovné, ubytování, stravu. Dobrovolník pak zdarma vykonává 20 hodin týdně práci v dané organizaci, přičemž má nárok na kapesné (pohybuje se řádově mezi 100 – 200 €, záleží na konkrétní zemi), volné víkendy a řádnou dovolenou. Cílem tohoto programu je seznámit se s danou problematikou v cizí zemi, získat praxi (například před přijetím do zaměstnání, na VŠ), poznat cizí zemi, její kulturu.

Při realizaci rozhovorů s několika absolventy těchto výměnných programů¹⁰ (někteří byli několikanásobní) jsem ovšem nabyl dojmu, že než aby přijali postoje vedoucí k toleranci, tvářili se na první pohled spíše jako elita. Světaznalí, moderní, flexibilní, rychle akcelerující atd., ale na druhou stranu jakoby netolerantní, schopní participovat pouze za okolností, budou-li mít z toho vlastní profit. Tento dojem jsem získal především z výpovědí účastníků mezinárodních výměn, tedy kdy do zahraničí vyjíždí celá skupina.

¹⁰ Tyto rozhovory jsem nerealizoval cíleně pro tuto práci, ale v rámci zaměstnání. Patří do třetí skupiny zdrojů dat, viz. kapitola Metodologie.

A, 21 let

...jako mám teď kámoše ve Slovinsku, Dánsku, ve Francii, teď u nás byli Chorvati..., nemám problém třeba s prázdninami nebo tak...napíšu maila „hele, pozejtří jsem u tebe“ a je to v pohodě ... Příští rok ještě uvidim, ten program je super (program Mládež, pozn.)...

Z předchozího krátkého úryvku lze těžko usuzovat, jaký dopad skutečně program na účastníka má, ale při podrobnějším rozboru více takovýchto rozhovorů vyplynulo, že u **některých** (skutečně pouze u některých respondentů, rozhodně nechci tvrdit, že tyto programy nemají pozitivní dopad na příjemce) dotazovaných spíše než sklony k toleranci odlišným (a minoritním) skupinám posiluje obdiv k cizímu a „exotickému“. Tedy, že tito lidé jsou sice schopni samostatně cestovat po světě, studovat, navazovat kontakty apod., ale pohybují se především mezi vrstvou postavenou výše na sociálně ekonomickém žebříčku. Jsou schopni s nadšením vyprávět, že mají přátele tam a tam a jak je to v té které zemi výjimečné, ale představa, že by třeba ve svém domácím prostředí žili v sousedství např. Romů, je pro ně v podstatě jen málo představitelná. Jedním z důvodů může být to, že například chce-li se mladý člověk účastnit výměnného pobytu s mládežnickou skupinou, musí se nejenom do přípravy celé akce aktivně zapojit, ale musí se i částečně podílet na cestovním. Z toho vyplývá, že i když jsou tyto programy otevřené všem, v praxi se jich účastní především ti, jejichž rodiče se aktivně zabývají trávením volného času vlastních dětí a jsou schopni se na akci finančně podílet. Přístup jedincům stížených sociální exkluzí, je tak poněkud komplikovanější.

Výše uvedené bych ale nechtěl čtenáři této práce podsouvat jako tvrzení. Spíše z něj může vyplývat hypotéza, že tyto programy mají vliv na snížení předsudků, co se týče jiných zemí, zároveň ale mohou sloužit k vytváření nadnárodních elit, které pak mají nedostatky ve vytváření solidarity napříč sociálním spektrem.¹¹ I proto jsem zvolil

¹¹ To je ale problematika, která by si zasloužila prostor pro samostatný výzkum.

jako předmět svého výzkumu skauty, protože skautská činnost, je mnohem komplexnější a pestřejší, nežli „pouze“ výměnné pobyty.

1.5 Východiska výzkumu

V kapitolách věnovaných fenoménu neformálního vzdělávání a výzkumné otázce jsem zmínil, že je této oblasti věnována značná pozornost, ale že v ČR stále ještě chybí zodpovědný přístup v oblasti financování. Tento fakt ovšem nelze brát úplně doslova. Především pokud je v programech a projektech pro mladé lidi kladen důraz na multikulturní či interkulturní rozměr, navíc pokud mají mezinárodní přesah, jsou na ně z nejrůznějších evropských fondů či státního rozpočtu ČR věnovány nemalé částky. Efektivita nebo úroveň dotovaných programů však ne vždy zcela odpovídá finančnímu zázemí, které jim je poskytováno. Někteří organizátoři těchto akcí své výsledky často opírají o kvantitativní údaje o počtech účastníků a za pomoci vlastních evaluačních nástrojů se snaží prokázat, že dopad na příjemce jejich programu je „pozitivní“. Jde tedy o to, že tyto programy jsou primárně zaměřeny na multikulturní výchovu – nějakou dobu trvají, po jejich skončení realizátor za pomoci evaluačního nástroje změří jeho dopad a začne se další kolo, pro nové účastníky. Jak jsem uvedl, těmto programům je věnována veliká pozornost v oblasti financování, ale málokdo přikládá význam takovému typu zájmového a neformálního vzdělávání, kde důraz na multikulturalitu není primárním cílem organizace, ale počítá se s ní jaksí mimovolně, protože program nebo činnost organizace je polytematická, jako je tomu ve skautských oddílech.

Problematice neformálního vzdělání se věnuje mnoho specialistů, znají jeho funkci a význam pro příjemce i pro společnost, ale studií, které by se zabývaly jeho dlouhodobým dopadem na zánik stereotypů jeho účastníka k minoritním skupinám, mnoho není. Jak je to tedy doopravdy? O fenoménu neformálního vzdělávání a jeho nezbytnosti v životě mladého člověka se v diskusích věnuje mnoho času a jejich výsledky vyznívají rozhodně pro jeho podporu. Ale stojí mládež doopravdy o neformální vzdělávání? A pokud ano, je jeho skutečný dopad natolik skutečný, jak uvádějí různé teoretické příručky, které se pedagogice volného času věnují? I tato

fakta jsou dalšími důvody, proč jsem se danému tématu rozhodl věnovat. Zachytit a popsat význam zájmového a neformálního vzdělávání na zánik stereotypů je cílem této práce.

1.6 Metodologie

Vliv na tvorbu stereotypů u člověka má především socializace a enkulturace, ke kterým dochází v celé řada institucí. V první řadě je to rodina, ve které probíhá primární výchova jedince, dále škola, kde mladý člověk tráví významnou část svého života, média a samozřejmě všechny referenční skupiny, s nimiž se člověk dostává do kontaktu, tedy i instituce, kde tráví volný čas. „Nastavení školského systému sice nepromlouvá do primární socializace v rodině, ale může významně ovlivnit socializaci sekundární“ (Gabal 2009, s. 9). Podobně je to i s dalšími významnými klíčovými hráči v životě člověka, jako jsou právě instituce, které se zabývají zájmovým a neformálním vzděláváním.

1.6.1 Sběr dat

Jako základní metodu svého šetření jsem zvolil kvalitativní výzkum, přičemž jsem kombinoval tři techniky sběru dat:

1. Hlavní a stěžejní část výzkumu lze rozdělit na dvě etapy.

A) realizoval jsem polostrukturované a nestrukturované rozhovory mladými lidmi ve věku 15 – 22 let. Dvanáct z respondentů jsou aktivními příjemci zájmového a neformálního vzdělávání v organizaci Junák, tři se žádným volnočasovým organizovaným aktivitám nevěnují. Z první skupiny respondentů jsem osobně znal víceméně sedm respondentů, se zbylými pěti jsem se seznámil v průběhu sběru dat. Z druhé skupiny respondentů jsem před začátkem výzkumu neznal nikoho.

B) druhá etapa hlavního šetření proběhla mezi dospělými, kteří s mladými lidmi ve volném čase dobrovolně pracují ve skautském oddíle. S nimi jsem realizoval také polostrukturované a nestrukturované rozhovory. Těchto respondentů bylo pět, osobně jsem znal tři, od vidění zbylé dva. S respondenty z obou skupin, které jsem

osobně neznal, jsem se seznámil pomocí metody snowball – dostal jsem na ně kontakt od těch, které jsem znal. Jejich výpovědi mi sloužily především proto, abych měl poněkud širší vhled do problematiky a nevycházel pouze z vlastní zkušenosti. Jejich názory mi také posloužily k větší sebereflexi při zkoumání tohoto problému.

Všechny rozhovory jsem nahrával na diktafon a po té přepsal do PC. Rozhovory jsem realizoval u sebe v zaměstnání v kanceláři a ve skautské klubovně. Všichni respondenti byli poučeni o tom, že získaná data jsou plně anonymní, nikomu jinému se o jejich názorech nezmíním a v případě jejich citování v jakékoli práci, bude uveden pouze věk respondenta a pozměněné iniciály jeho jména.

Později při přepisu rozhovorů jsem narazil na jedno dilema: respondenti, kteří se neúčastnili neformálního vzdělávání, nechodili do žádné volnočasové aktivity, byli ve svých výpovědích poměrně málo narativní. Jejich výpovědi postrádaly jistou dávku imaginace, k předloženým otázkám se příliš nevyjadřovali. Ve své práci z jejich výpovědí vycházím, ale ani jednu necituji.

2. Druhá část sběru dat byla realizována pomocí techniky zúčastněného pozorování a nestrukturovaných volných rozhovorů. Chtěl bych podotknout, že jsem členem organizace Junák – svaz skautů a skautek ČR, kde se již sedmnáctým rokem aktivně celoročně podílím na vedení skautského oddílu. Díky tomu mám možnost se na nejrůznějších hromadnějších akcích (tábory, střediskové a obvodní srazy, závody atd.) na tyto lidi a jejich aktivity zaměřovat i s nimi neformálně hovořit. Navíc téma diplomové práce mi bylo známo s velikým předstihem, tudíž na tématu pracuji již přibližně jeden rok.

3. Třetí část představuje rešerši literatury, která se věnuje neformálnímu vzdělávání a multikulturní výchově. V práci také místy vycházím z dat z nejrůznějších výzkumů, šetření a analýz týkajících se mládeže, ke kterým mám přístup díky svému zaměstnání. Podrobněji se o ní zmíním níže v textu kapitoly 1.6.2. Průběh výzkumu.

Závěry, které ze své analýzy vyvozují, ovšem nelze zobecňovat a aplikovat na celou populaci mladých lidí, kteří jsou do systému zájmového a neformálního vzdělávání

zapojení. Snažím se jen na příkladu těch, kteří jsou zapojeni do činnosti organizace Junák zjistit, jestli může zájmové a neformální vzdělávání na ně působit, jakožto nástroj prevence vzniku stereotypů. Mládežnických organizací podobného typu je v ČR celá řada, přičemž jejich výchovné cíle jsou vesměs stejné. Proto tento malý vzorek mladých lidí považuji za relevantní pro realizaci mého výzkumu a sepsání této diplomové práce. Na jeho příkladě pak vznikly závěry, které by čtenáři měly poodkrýt funkce organizací zabývajících se volnočasovými aktivitami pro mládež.

1.6.2 Průběh výzkumu

V případě polostrukturovaných rozhovorů jsem měl připravený scénář, který jsem se snažil dodržovat, ale pokud se respondent rozhovořil, nechal jsem mu dostatek prostoru. Co se týká důvodu a tématu rozhovoru, zvolil jsem následující strategii: respondentovi jsem vždy vysvětlil, za jakým účelem chci rozhovor realizovat a vysvětlil mu termíny *formální, neformální a informální vzdělávání*. Sdělil jsem mu, že rozhovor budu nahrávat na diktafon a po té přepisovat (žádný respondent neprotestoval) a vysvětlil mu, jaké jsou naše role. Tedy že mě zajímají jeho názory, ať jsou jakékoli, na mnou vyřčené otázky, ať se nebojí dát průchod svým emocím a ať mluví sám za sebe tak, jak to cítí a nesnaží se hledat nějakou „univerzální pravdu“, protože stejně žádná neexistuje. Termín *stereotyp* a cíl mého zkoumání jsem vysvětlil jen velmi volně. Rozhodl jsem se tak proto z obavy, že kdyby respondent ještě před rozhovorem plně pochopil, na co se zaměřuji, mohlo by to podstatně ovlivnit cíle mého zkoumání.¹² Respondenti by totiž mohli mít tendence se v případě tohoto tématu ukazovat v lepším světle. Problematika tolerance k jakýmkoli minoritním skupinám mezi takováto témata patří a je známo, že pokud má člověk své názory ventilovat na veřejnost, může se stát, že se bude snažit působit „politicky korektně“.

Tematické zaměření rozhovorů: způsob výběru přátel; problematika bezdomovectví; sociálně vyloučení a sociálně nepřizpůsobiví; kontakt

¹² Tento krok se může zdát mírně neetický, nicméně jsem přesvědčený, že proto, abych získal co nejpravdivější data od respondenta, bylo toto rozhodnutí správné.

s organizovanou a neorganizovanou skupinou; formální a neformální vzdělávání a motivace; migrace; soužití s cizincem, jiným etnikem, minoritou; vnímání cizinců, etnik, minorit v běžném životě, v médiích; dopady neformálního vzdělávání na respondenta. V průběhu rozhovorů pak vzhledem k jejich dynamice došlo například i na téma kriminality, turismu apod.

K otázce metodologie bych ještě chtěl sdělit, že se problematikou zájmového a neformálního vzdělávání aktivně zabývám v současném zaměstnání, kde mohu těžit z mnoha zdrojů (viz. výše uvedená třetí technika sběru dat v předchozí kapitole).¹³ Například v roce 2006 jsem byl spoluřešitelem výzkumu s názvem „Aktuální problémy mladé generace v České republice“ který realizoval Národní institut dětí a mládeže, kde jsem v současné době zaměstnán a dále jsem pak byl v tomtéž roce hlavním řešitelem výzkumu s názvem „Situace mladých lidí s omezenými příležitostmi v České republice“.¹⁴ V roce 2007 jsem se podílel na evaluaci výše zmíněného programu „Mládež v akci“ za období 2000 - 2006, který realizovala Česká národní agentura Mládež.¹⁵ V současné době pracuji v rámci svého zaměstnání na projektu „Klíče pro život“¹⁶ který je realizován ve spolupráci s MŠMT. V projektu mám pozici „garant výzkumů“. Právě díky výše zmíněným pracovním zkušenostem mám přístup k velikému množství dat vztahujících se k tématu mé diplomové práce, která proto ve svých závěrech využívám. Svůj výzkum jsem ovšem zaměřil na specifickou skupinu – skauty, protože vzhledem k mé činnosti v organizaci Junák mám mezi tyto lidi velmi dobrý přístup. Navíc mám velmi dobře osvojenou metodiku skautské činnosti, a vím, jak bývá program koncipován a na co vše se mohu zaměřovat, abych získal pokud možno relevantní data. Také je o mně v užším kruhu známo, že jsem občasným kritikem určitého zakonzervovaného

¹³ Od ledna 2006 pracuji v Národním institutu dětí a mládeže MŠMT, v oddělení neformálního vzdělávání, kde mám na starosti realizaci výzkumných šetření a analýz s nejrůznějším tematickým zaměřením a to především mezi dětmi, mládeží a lidmi, kteří s nimi pracují v jejich volném čase.

¹⁴ Oba výzkumy byly realizovány na základě zadání MŠMT, uloženy jsou v NIDM a na www.vyzkum-mladez.cz, kde jsou i volně ke stažení.

¹⁵ Jeden z typických programů v oblasti neformálního vzdělávání. Dělí se na několik specifických aktivit, probíhá ve všech zemích EU, ale i v dalších partnerských zemích v podstatě na všech kontinentech. Více na www.mladezvakci.cz.

¹⁶ Více na www.kliceprozivot.cz.

tradicionalismu tohoto hnutí, ve kterém právě jeho někteří odpůrci spatřují sklony k vojenství, nebo k přehnané národní hrdosti. Za účelem sepsání konkrétně této práce jsem hovořil se skauty (kromě tří respondentů), ale v teoretické části, analýze i závěrech této práce se opírám také o data, která byla získána od mladých lidí, ať už věnujícím se organizovaným volnočasovým aktivitám či nikoli. I proto jsem se rozhodl pro toto téma. Navíc se mu systematicky věnuji již delší dobu, neboť svůj výzkum jsem zahájil již v létě loňského roku. Od té doby jednu skupinu mladých lidí sleduji víceméně intenzivně a další skupiny mladých pak příležitostně. V neposlední řadě bych rád zmínil ještě jeden faktor, který spolurozhodl o výběru tématu. Jako svou cílovou skupinu jsem zvolil mladé lidi ve věku přibližně 15 – 20 let, a to především proto, že čím je výzkumník starší, obtížněji se vmísí mezi lidi v této věkové kategorii, natož aby se mu dařilo s nimi neformálně hovořit a získávat od nich informace. Chtěl jsem tak využít svého věku, kdy mě tito lidé jsou ještě schopni mezi sebe „vpustit“.

1.7 Základní téma výzkumu - stereotypy a předsudky

Problematika stereotypů jde napříč sociálními vědami, přičemž termín „stereotyp“ do literatury poprvé zavedl roku 1922 W. Lippmann (Novák 2002, s. 10). Kromě antropologů, kteří se zaměřují na stereotypní vzorce chování a uvažování, se stereotypy zabývá především řada psychologů. Proto také níže v textu této kapitoly se budu odkazovat více na literaturu psychologickou, nicméně antropologický přístup nepominu.

1.7.1 Fenomén stereotypu

Antropolog Thomas Hylland Eriksen (2008, s. 319) říká, že „stereotypy jsou zjednodušené popisy kulturních rysů jiných skupin, o jejichž existenci je klasifikující skupina přesvědčena“. Kultura, ve které vyrůstáme, totiž učí způsobům, jak vnímat svět, jak rozumět svému okolí, jak třídit informace a uspořádat je do smysluplných celků či vztahů. Ačkoliv si to v běžném životě poměrně zřídka uvědomujeme, je velice obtížné, ba nemožné vnímat věci, události, osoby či skupiny lidí nepředpojatě.

Každou novou informaci vždy vztahujeme k naučenému systému hodnot, porovnáváme ji se situacemi, které jsme zažili nebo je známe z vyprávění, zařazujeme na škálu podle toho, co jsme si zvykli vnímat jako dobré - špatné, krásné - ošklivé, spravedlivé - nespravedlivé, pravdivé - nepravdivé atp. Jinými slovy: při našem vnímání hraje podstatnou roli celý systém stereotypů (<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b01obecnatemata/15.pdf>).

Stereotypy mají svůj původ v racionalizaci myšlení a ve snaze se ve světě co nejrychleji a nejefektivněji zorientovat. Člověk naráží denně na velké množství nejrůznějších informací, které je nucen v minimálním čase analyzovat, vyhodnotit a zachovat se co nejadekvátněji v situaci, ve které se nachází. K tomu je zapotřebí velká míra zobecnění, mnohdy pak čerpání nejen ze zkušeností, které jsme zažili, ale také z událostí, které jsme zaznamenali jinde. Rychlá kategorizace je proto standardním způsobem, jakým ve světě přemýšlíme a jakým reagujeme (Allport, 2004).¹⁷

Psycholog M. Nakonečný (1997, s. 223) uvádí tuto definici stereotypu:

„Stereotypy jsou mínění o třídách individuů, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“.

Problém se stereotypy tedy vzniká ve chvíli, kdy rychle kategorizujeme a ve snaze ulehčit „mozkové kapacitě“ generalizujeme víc než bychom měli, bez schopnosti reflektovat tyto své kategorie. Zapomínáme na konkrétní podmínky, za kterých byla naše předešlá zkušenost platná a které současná situace nesplňuje, spojujeme dohromady situace (zkušenosti) či některé znaky, které jsme u některých lidí zaznamenali, a které spolu vzájemně nesouvisí. K podobným chybným generalizacím dochází poměrně často, když se snažíme aplikovat postupy, které se nám osvědčily dříve, většinou si však chybu v našem uvažování uvědomíme na

¹⁷ Kniha psychologa G. W. Allporta O povaze předsudků vyšla poprvé v roce 1954. Je poměrně rozsáhlá a problematikou stereotypů a předsudků se zabývá velmi podrobně.

základě neuspokojivého výsledku našeho snažení a v dalších situacích pak vycházíme více z konkrétních nastalých podmínek. V případě stereotypního chování vůči lidem, konkrétně pak vůči cizincům či různým menšinám, je však situace komplikovanější, protože zde nefunguje zpětná vazba – člověk nezískává informaci o chybnosti svého chování a nemá tedy možnost reflektovat a poučit se z chyby, kterou udělal. Nedochází tedy ke změně našeho pohledu, respektive máme pocit, že jsme se zachovali správně. Stejně postupy pak používáme nadále, často naše poznatky ještě naopak rozšiřujeme na jiné skupiny a kategorie, které se nám zdají podobné. V případě etnických skupin je mnohdy problémem nedostatečná osobní zkušenost s příslušníky těchto skupin. Kategorie, které jsou vytvářeny, vznikají na základě osamocených zkušeností, k nimž přidáváme poznatky, jež jsme zaslechli v médiích, od známých. Chybí nám dostatek relevantních podnětů, abychom byli schopni správně generalizovat. Charakteristiky jednotlivých lidí pak často nesprávně přisuzujeme celé skupině/etniku a to na základě pouze dílčích poznatků či na základě jedné, konkrétní zkušenosti – příkladem je pak např. přiřazení charakteristiky „kriminálníka“, kategorii „přistěhovalce“ apod.

Velký vliv na utváření a na upevňování našich kategorií má prostředí, přátelé a blízcí lidé – referenční skupiny, s nimiž jsme v průběhu života v kontaktu. Prostor, ve kterém člověk vyrůstá, vytváří většinu jeho hodnotových postojů a názorů na život, kterými se následně řídí. Kromě nejbližší rodiny, která se na vývoji jedince podílí primárně, do něj zasahují nejvíce postoje našich kamarádů a známých, se kterými sdílíme podobné zážitky či zkušenosti. Ti se pak podílejí na tvorbě a udržení našich kategorií.

Stereotypy jsou díky procesu, jakým vznikají (odvozením z událostí, které jsme buďto zažili nebo např. viděli v televizi, reflexe názorů bližních), značně stabilní, je těžké je měnit či se od nich oprostit. K tomu přispívá také skutečnost, že nám dlouhodobost kategorií dodává určitý pocit jistoty tím, že nám nabízí uspořádaný a konzistentní obraz světa a jeho interpretaci. Impulsem ke změně kategorie bývá proto většinou až opravdu silný zážitek, který natolik výrazně nekoresponduje s naší

dosavadní představou/kategorií, že pro nás neexistuje jiná možnost, než ji zásadním způsobem upravit nebo úplně opustit. V ostatních případech, kdy konfrontace není tak silná, však dochází spíše k selekci jevů nebo skutečností, které do navrženého schématu zapadají – lidé mají rádi a někdy dokonce i vyhledávají informace, které odpovídají jejich stereotypu, jen aby si jej potvrdili. Cokoliv, co následně danému schématu neodpovídá, bývá přehlíženo a ignorováno, i když mnohdy nevědomky (Allport, 2004).

1.7.2 Fenomén předsudku

Pokud jde o předsudky, mají se stereotypem stejnou psychologickou podstatu a někteří odborníci mezi těmito pojmy rozdílly vesměs nečiní. Průcha (2001, s. 37) upozorňuje na to, že předsudky jsou takové názory a postoje, které obsahují vesměs nepřátelský vztah vůči jiným, zatímco stereotypy mohou být postoje i neutrální nebo dokonce obsahující příznivý nebo pozitivní vztah. Například „Němci mají smysl pro pořádek...“, „Francouzi jsou elegantní, bohémové...“, „Češi jsou pivaři...“. Celkově ale můžeme říci, že výzkumy předsudků se zaměřují především na předsudky negativní, zvláště na extrémní nepřátelskost vůči členům etnických menšin, která, jak ukázaly různé války, může vést ke zrušným nelidskostem (Hayesová 1998, s. 121).

Podle Allporta (2004) jsou předsudky člověku přirozené a jsou dány jeho psychikou. Vytváří si je již v dětství, kdy se dostává do intenzivního kontaktu s matkou a svou rodinou a vše ostatní je cizí a nebezpečné. Druhým podstatným faktem proč lidé mají předsudky je, že lidské skupiny mají ve své přirozenosti se separovat. Dochází k tomu díky pohodlí, nízké námaze a hrdosti na vlastní kulturu. Separované skupiny pak mají omezený počet komunikačních kanálů a snadno se stává, že rozdílly mezi skupinami nesprávně chápou a zveličují. Stereotypy a předsudky jsou východisky pro diskriminační jednání. Mezi diskriminací a předsudkem/stereotypem je sice vztah, ale ne rovnítko nebo identita. Chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům

jiných skupin, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním (Průcha 2001, s. 37).

Allport (Hayesová 1998, s. 122) rozděluje předsudky do pěti stadií:

1. *Očerňování* – nepřátelské řeči, pomluvy, rasistická propaganda apod.
2. *Izolace* – oddělování skupiny od dominantní skupiny ve společnosti.
3. *Diskriminace* – upírání občanských práv, zaměstnání a přístupu k jistým formám bydlení společenským menšinám.
4. *Fyzické napadení* – násilí vůči osobám a majetku, kterého se dopouštějí organizace, neorganizované skupiny jednotlivců a někdy dokonce i stát.
5. *Vyhlazování* – bezohledné násilí vůči celé skupině lidí.

Problematika předsudků je tedy poměrně složitá. Už jenom některé pokusy o jejich vysvětlení, i když ne všechny, určitou část této problematiky reprezentují. Snaha o vytvoření společnosti, ve které by všichni lidé žili v obстоjných sociálních podmínkách, měli zaměstnání, bydlení apod., by tedy nejspíš značně přispěla ke snížení předsudků ve společnosti, i když by je asi zcela neodstranila. Hayesová (1998, s. 127) vidí možnost redukce předsudků, pokud budou dodrženy následující podmínky, které považuje za hlavní:

1. Zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení.
2. Musí mít příležitost k osobnímu kontaktu.
3. Je nutný kontakt s nestereotypními jedinci.
4. Kontakt mezi skupinami musí být podporován společností.
5. Měla by existovat příležitost ke spolupráci.

Tyto podmínky pak ještě vysvětluje: ad. 1. Pokud účast lidí na životě společnosti určují společenské role, které podporují stereotypy určitých etnických skupin, společenské předsudky se pravděpodobně nezmění.

Ad. 2. Pokud se členové dvou skupin setkávají jen v rámci ustanovených sociálních rolí, nebudou mít snahu přehodnotit své názory. Mají-li členové jednotlivých skupin

své postoje přehodnotit, musí mít také příležitost se osobně setkat. Poznání osobností členů druhé skupiny vede většinou k vyšší akceptaci.

Ad. 3. V každé přirozené skupině se vyskytují lidé, kteří se podstatně odlišují od ostatních. Pro člověka, který trpí předsudky je těžší i nadále vnímat všechny členy skupiny stereotypně, pokud se opakovaně setkává s jedinci, kteří jeho stereotypu neodpovídají. Kontakt s nestereotypními jedinci může tedy snížit předsudky, protože nás nutí k tomu, abychom s druhými jednali jako s neopakovatelnými lidskými osobnostmi a ne jako s příslušníky nesympatické skupiny.

Ad. 4. Pokud společnost podporuje kontakt mezi skupinami a rovnoprávné, spravedlivé jednání, předsudky se sníží. Naopak pokud je společenské klima podobným myšlenkám nepříznivé, předsudky se zřejmě díky sklonu lidí k sociální identifikaci i nadále udrží.

Ad. 5. Společné úsilí vede k rozšíření sociálních hranic společenské identifikace. Členové druhé skupiny přestanou být „oni“ a stanou se z nich „naši“. Z toho vyplývá, že klasifikace „my“ a „oni“ je hlavním faktorem, který určuje předsudky, a proto je společné úsilí, které překonává odlišnosti mezi skupinami tak účinným nástrojem k redukci předpojatých postojů.

Těchto pět faktorů společně ovlivňuje několik aspektů postojů. První tři faktory jsou podle Hayesové (1998, s. 129) kognitivní: rovnoprávné postavení, osobní známost a kontakt s nestereotypními jedinci ovlivňují kognitivní složku postoje, protože začlenění nových dat do schématu způsobuje změnu. Poslední dva faktory jsou spíše společenské. Ilustrují úlohu společenských norem a sociální identifikace ve změně postojů.

1.7.3 Konflikty

V této práci, ve které se věnuji fenoménům stereotyp a předsudek, je nutné zmínit i konflikt. Dojde-li k diskriminačnímu jednání, dá se předpokládat, že situace v konflikt vyústí. Už právě proto, že někdo někoho diskriminuje, a diskriminovaný

tato jednání jako diskriminaci klasifikuje, se o konflikt jedná. V případě stereotypů u lidí, se předsudečnost a s ní spojená diskriminace či konflikt, týká především etnických a národnostních menšin. K tomuto problému se váží další dva termíny – etnocentrismus a xenofobie. Aby k takovým jevům docházelo, je zapotřebí alespoň dvou skupin, přičemž každá musí vnímat vlastní skupinovou identitu směrem dovnitř skupiny a zároveň vnímat odlišnost od skupiny druhé. A jelikož máme sklon pokládat vlastní skupinu za lepší než ostatní, je zřejmé, že k ostatním skupinám cítíme nedůvěru nebo i strach (Tesař 2007, s. 66). Pro člověka je přirozené, že u vlastní skupiny, se kterou se identifikuje, hledá bezpečí, protože ji považuje za lepší, než ostatní. I když podle Allporta (2004) loajalita k vlastní skupině nutně nemusí znamenat nepřátelství ke skupinám ostatním, má člověk ve své přirozenosti chovat se k nim zaujatě. Na příslušníky vlastní skupiny člověk pohlíží a chová se k nim jinak, než ke skupinám ostatním, protože lidský sociální svět charakterizujeme na základě vzorce „my“ a „oni“, zatímco ve vlastní skupině používáme vzorec „já“ a „my“ (Tesař 2007, s. 67).

Toto vnímání rozdílů mezi skupinami je ukázkou globálního přirozeného stereotypu. A tyto stereotypy pravidelně zvýrazňují rozdíly mezi skupinami a podceňují rozdíly uvnitř skupiny. U stereotypů uvnitř vlastní skupiny zdůrazňujeme vše pozitivní, stereotypy k vnějším skupinám jsou spíše negativní. Uvažování ve stereotypních vzorcích je zdrojem omylů, a čím více cizích skupin musíme identifikovat a klasifikovat, tím více uměle zdůrazňujeme jenom vybrané charakteristiky. Protože pro sociální i fyzické přežití potřebujeme posilovat pozitivní stereotypy směrem dovnitř skupiny, stejně tak posilujeme stereotypy negativní směrem ven (Tesař 2007, s. 69). Pro člověka je to přirozené, svou vlastní skupinu musí vidět v lepším světle, než ostatní, dodává jí to určitou vážnost. Tímto si lidé zvyšují hodnocení sebe samých a na druhou stranu si upevňují postoj vůči jiným skupinám a utvrzují se ve vzájemných odlišnostech.

Díky těmto způsobům uvažování o vlastní a cizí skupině pak dochází k jevům, které nazýváme, jak jsem již uvedl, etnocentrismus a xenofobie. Zatímco etnocentrismus

znamená přesvědčení, že naše kultura, společenství, rasa je lepší nebo nadřazená nad všemi ostatními, xenofobie je jednoduše strach ze všeho cizího. Xenofobie nemusí vznikat na základě etnického klíče, ale může jít i o strach (nenávisť) ze skupin patřících k našemu etniku. Existence etnocentrismu umožňuje xenofobii a xenofobie je podkladem k diskriminaci cizích. Díky etnocentrismu se lidé někdy účastní v politických hnutích s nacionalistickými sklony a hnací silou pro takové jednání je xenofobie.

1.8 Vliv a funkce mládežnických hnutí na děti a mládež na příkladu organizace Junák - svaz skautů a skautek ČR

1.8.1 Věkové vymezení účastníků neformálního vzdělávání – dětí a mládeže

Vymezení účastníků aktivit volného času podle věku nejsou ustálena a liší se ve vědních oborech, ve společenské i výchovné praxi. Nejširší definici dítěte poskytuje Úmluva o právech dítěte (OSN, New York, 20. 11. 1989), která jím rozumí každou lidskou bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu konkrétní země nedosahuje zletilosti dříve. Mladí lidé ve věku 15 – 26 let se podle běžného chápání a dokumentů mezinárodních organizací pokládají za mládež. Instrukce OSN pro statistiku a služby mládeži průběžně využívají tohoto společného vymezení, přihlížejí však také k jiným definicím uplatňovaným v některých zemích. Bílá kniha o mládeži Evropské komise (2001) do pojmu mládež zahrnuje rovněž mladé dospělé (18 – 26 let).

Společným pojmem je mladá generace, podle obecně přijímaného pojetí „velká, sociálně diferencovaná skupina osob, jež jsou spojeny dobově podmíněným stylem myšlení a jednání a prožívají podstatná období své socializace ve shodných historických a kulturních podmínkách“ (Hofbauer 2004, s. 22).

V současné době ovšem evropské platformy a instituce, které se zabývají problematikou mládeže, již na věkové hranici netrvají tak striktně a navíc ji celou podstatně rozšířili. Bylo tak nutné učinit především z toho důvodu, že současná mládež „stárne“. To znamená, že různých mezinárodních programů je schopna se

účastnit mládež mladší 15 let, protože na to již má mentální schopnosti a na druhou stranu se mění i podoba vzdělávací trajektorie, kdy mladí lidé i díky častým zahraničním studijním pobytům si dobu vlastního studia prodlužují. Navíc je to v posledních letech celoevropský trend. A pak je tu ještě jeden důvod, proč byla věková hranice posunuta na 30 let. A sice z důvodu toho, že je potřeba zapůsobit na co největší skupinu mladých lidí v oblasti sociálně patologické prevence. Většina evropských programů je tak dnes otevřena dětem a mládeži ve věku 13 – 30 let, přičemž i toto věkové rozpětí je chápáno flexibilně, tudíž účastník programu může být v některých případech i mladší či starší.

V mojí práci je cílovou skupinou mládež ve věku přibližně 15 – 20 let. Je tomu tak z toho důvodu, že předpokládám, že mládež v tomto věku, má s neformálním vzděláváním již určitou zkušenost. Tito lidé jsou již schopni alespoň z části vnímat cíle tohoto vzdělávání a dopady na ně samotné a umějí o této problematice v rámci vlastní sebereflexe hovořit. Alespoň z rozhovorů, které budu níže podrobněji rozebírat, to vyplývá.

1.8.2 Neorganizované skupiny - party

Pro většinu lidí je první a často také jedinou formou dobrovolného sdružování neformální skupina vrstevníků. Vytvářejí ji lidé blízkého věku a podobného zájmu, často také téhož pohlaví a blízkého sociálního statusu. Tyto vrstevnické skupiny vznikají nejprve v místě bydliště, později se dosah jejich působení zvětšuje. Tyto skupiny jsou dodnes neodmyslitelnou, přirozenou potřebou člověka, potřebou navazovat neformální mezilidské kontakty. Příslušnost k takovéto skupině poskytuje zázemí a ochranu, kompenzuje jeho sociální a citové strádání. Vytváří také sociální vztahy s pocitem bezpečnosti, což může být stejně důležité, jako obsah činnosti. Pomáhá překonávat sociální izolaci a přispívá k socializaci a k osvojování si pozitivních hodnot. Ovšem v některých případech můžou tyto neformální skupiny působit opačným směrem. Dochází pak ke vzniku skupin s antisociálním a delikventním chováním (pouliční bandy, gangy).

Skupiny vrstevníků, které jsou zaměřeny pozitivně, se věnují společným hrám, jednoduchým soutěžím, sportování, zábavě nebo „objevování“ svého okolí a svým členům umožňují vstupovat do vzájemné komunikace. Tyto skupiny mají jednoduchá, nepsaná pravidla, čitelné krátkodobé cíle, ale také různý stupeň soudržnosti, délku trvání a organizační strukturu. Svým členům pomáhají osvojovat si způsoby samostatného jednání a profilovat spektrum svých zájmů. Jsou přirozenou alternativou organizacím založených na oficiálním členském základě a masovosti. Skupiny vrstevníků byly a budou trvalou součástí života mladých lidí a stále si zachovávají značný socializační potenciál (Hofbauer, 2004).

1.8.3 Skupiny organizované

Jak jsem již zmínil v kapitole o volném čase, mládež se v ČR organizovaně začala sdružovat počátkem 20. století, výrazněji k tomuto jevu ale začalo docházet až od jeho druhé poloviny. Původně tak k tomu docházelo podle monopolního modelu, kdy mládežnické organizace plynule navazovaly na školu nebo případně na podnik. Po roce 1968 začalo docházet k nahrazování tohoto modelu modelem pluralitním. V dosavadních organizacích se začaly výrazněji respektovat potřeby a zájmy jednotlivých členů, kteří si mohli svůj kolektiv na rozdíl od dosavadní praxe svobodně vybrat. Kromě toho se obnovovala tradiční sdružení dětí a mládeže nebo nově vznikaly jejich další typy. Tento trend byl v období normalizace¹⁸ utlumen, aby se k němu společnost definitivně vrátila po roce 1989.

1.9 Organizace typu Junák

Z názvu práce vyplývá, že se na stereotypy mladých lidí podívám především skrze organizaci Junák. Ovšem je nutno dodat, že v ČR je několik organizací, které mají s Junákem mnoho společného, a to především proto, že když v roce 1990 docházelo k mohutnému obnovování skautských středisek a oddílů, docházelo i k zakládání a obnovování dalších organizací dětí a mládeže. Například Turistické oddíly mládeže,

¹⁸ *Normalizace* je oficiální komunistický termín, který nevystihuje skutečnou podstatu tohoto období. (Otáhal, 1993, s. 11)

Česká tábornická unie, Liga lesní moudrosti a další. Ovšem většina dospělých z té doby, kteří s mládeží ve volném čase pracovali a na této transformaci mládežnických organizací se podíleli, měli obdobné zkušenosti a metodologická východiska. Proto výše zmíněné organizace většinou disponují obdobnou metodickou základnou pro práci s dětmi a mládeží a liší se jen kosmeticky. Mají odlišný stejnokroj (nebo nemají žádný), nejsou členy mezinárodní organizace (jako Junák), používají jinou terminologii, mají odlišnou strukturu nebo výchovný systém. Shodují se ale v tom, že jsou otevřeni všem, a že jejich cílem je vychovávat vnímavé, tolerantní, spolupráce schopné jedince se zájmem o přírodu, táboření, sport atd.

1.9.1 Několik málo principů skautské výchovy¹⁹

Výchova v nejširším slova smyslu je **celoživotní** proces, který umožňuje jedinci celkový a **postupný** rozvoj vlastních schopností jako jedince i jako člena společnosti. Na rozdíl od běžné představy je výchova záležitostí, která daleko přesahuje pouze formální vzdělání (tj. školu), a to jak svým záběrem, tak trváním.

V širším pojetí je výchova postavena na čtyřech pilířích²⁰:

- *Učit se znát* spojením dostatečně obsáhlých obecných znalostí s možnostmi zabývat se některými oblastmi do hloubky. Znamená to také naučit se učit a těžit tak z možností, které výchova po celý život nabízí.
- *Učit se, jak na to*, abychom získali nejen profesní znalosti a dovednosti, ale také rozsáhlé životní zkušenosti včetně mezilidských vztahů a týmové práce.
- *Učit se žít společně*, to znamená učit se rozvíjet porozumění jiným lidem, uvědomovat si vzájemnou závislost, získávat zkušenosti s týmovou prací a řešením konfliktů, stejně jako hlubokou úctu k hodnotám demokracie, vzájemného respektu a porozumění, míru i spravedlnosti.

¹⁹ Kapitola je volně převzata z dokumentu, který byl vytvořen Světovým výborem WOSM (zkratka pro mezinárodní skautskou organizaci) jako podklad pro jednání Světové skautské konference v roce 1999 o definici poslání skautingu.

²⁰ Learning: The Treasure Within - zpráva pro UNESCO, zpracovaná Mezinárodní komisí pro výchovu v 21. století za předsednictví Jacquese Delorse, 1996

- *Učit se být*, abychom lépe rozvíjeli svoji osobnost a jednali se stále větší samostatností, vlastním úsudkem a osobní zodpovědností. V této souvislosti nesmí výchova při rozvoji potenciálu mladého člověka zanedbat jedinou stránku.

Skauting má vlastní specifický přístup:

- Jeho *cílem* je podílet se na rozvoji plného potenciálu mladých lidí tak, aby se z nich stali samostatné, solidární, zodpovědné a uvědomělé osobnosti i členové společnosti.
- Zahrnuje v sobě všechny *čtyři pilíře výchovy*: učit se znát, učit se jak na to, učit se žít společně a učit se být, přičemž na poslední dva pilíře je kladen zvláštní důraz.
- Patří do kategorie *neformálního vzdělání*, neboť je to organizovaná instituce s výchovným cílem, která se obrací k určité klientele, a přitom pracuje mimo rámec formálního vzdělávacího a výchovného systému.

Výchovný přístup skautingu navíc ještě charakterizují následující faktory:

- a) k výchově mladých lidí zaujímá *holistický přístup*;
- b) snaží se dosáhnout svého výchovného cíle na základě vlastní *výchovné nabídky*;
- c) jako neformální vzdělávací činitel hraje vedle ostatních vzdělávacích činitelů *doplňkovou roli*;
- d) uvědomuje si, že se na výchově mladých lidí pouze *podílí*.

Skauting není ani formální činitel jako např. škola, ani informální, jako např. rodina, vrstevníci nebo další. Skauting má svoji vlastní výraznou roli; nemá být jakousi odpolední školou nebo dokonce náhradníkem školy, nemá ani nahrazovat rodinu nebo další instituce, které ovlivňují vývoj mladého člověka. Skautský vůdce má vlastní výraznou funkci - není pouze dalším učitelem, rodičem, funkcionářem nebo knězem.

Cílem skautingu je hrát ve výchově mladých lidí specifickou a výraznou úlohu – pokud chce uspět, musí si ve výchovné a vzdělávací nabídce pro mladé lidi najít svoje vlastní pevné místo.

Klíčem k výrazné roli skautingu je právě jeho **metoda**. Skautská metoda - jedna metoda, která se skládá z řady prvků - je nástrojem, který skauting využívá k naplnění svého specifického přístupu k výchově mladých lidí. Některé prvky skautské metody byly přežaty jinými výchovnými činiteli a některé se dnes dokonce používají ve školách, mládežnických klubech a dalších zařízeních. Ovšem v žádném z těchto případů se nepoužívá skautská metoda ve svojí celistvosti. Skautská metoda *jako taková* se nedá využít ve škole, církvi nebo v rodině. Pokud se skautská metoda použije pro aktivity ve volném čase, ve skupině sobě rovných a v partnerství s dospělými, pak poskytuje bezpečné prostředí, v kterém může mladý člověk „experimentovat“ a učit se na základě vlastních zkušeností, a tak růst a rozvíjet se jako jedinečná lidská bytost, která je stále samostatnější, solidárnější, zodpovědnější a uvědomělejší.

Shrnu-li výše zmíněné, dospějeme k závěru, že skauting je založen na **sebevýchově**, přičemž tato výchova je **postupná**. Systém prvků, z kterých se skautská výchovná skládá, se nazývá **metoda**. Mezi tyto prvky patří: skautský zákon a slib, učení se činností, družinový (týmový) systém, symbolický rámec, osobní růst, pobyt v přírodě, podpora dospělých. Každý z těchto prvků má **výchovnou funkci** (tzn., že každý prvek se podílí na výchovném procesu specifickým způsobem).

1.10 Metody výchovy

Na rozdíl od dospělých, děti a mládež velmi otevřeně a vstřícně přijímají nové hodnoty, názory a nemají zábrany vidět svět kolem sebe z různých úhlů a pohledů. Mnoho z dospělých lidí totiž prožilo valnou část života v izolaci od ostatního pluralitního světa a právě proto ještě dnes v nich odlišnost životního stylu a hodnot jiných kultur vzbuzuje obavy, někdy až averzi (Rabiňáková; In: Šišková, 1998, s. 123). Proto si dospělí, kteří s mladými intenzivně přicházejí do styku, a mají na ně přímý

vliv, musejí dávat pozor, jak mladým lidem předávají své zkušenosti a dovednosti, aby měli mladí lidé dostatek času je vnitřně přijmout za své. Jedná se o rodiče, učitele a samozřejmě nejrůznější spektrum pracovníků s mládeží v jejich volném čase.

Dospělí mají být pro děti autoritou, ale co to vlastně autorita je? Někdy se definuje jako vztah převahy jedné osobnosti nad druhou a prožívaný vztah závislosti a opory jedné osoby v druhé. Převaha dospělého (učitele, vychovatele) by měla být dána jeho vyspělostí, nikoli násilím a potlačením osobnosti vychovávaného (Široňová; In: Šišková, 1998, s. 126). Mít autoritu tedy neznamená někoho si podřídit, ovládnout, ale vést ho silou své osobnosti a být mu vzorem. V tomto se zatím většinou liší české školství, tedy vzdělávání formální, od prostředí volnočasových aktivit, vzdělávání neformálního. Zatímco ve školách jsou učitelé často autoritou vynucenou, především kvůli běžné frontální výuce, v organizacích volného času jsou pracovníci s mládeží autoritou přirozenou.²¹

Chce-li někdo děti k něčemu vychovávat, znamená to, že si přeje působit na jejich postoje. Ovšem postoj jedince k něčemu (určitý předmět, osoba, situace atd.) bývá definován jako predispozice k danému objektu (Široňová; In: Šišková, 1998, s. 128). Působit tak na někoho v případě tolerance, znamená působit na něj komplexně. A to je v případě školy, kde je zařazený předmět „multikulturní výchova“ poněkud problém. Vyučující má v tomto poměrně svázané ruce. Žákům může sdělit fakta, zařadit interaktivní hru nebo uvést nějaké tristní případy týkající se rasismu či xenofobie.

V případě vedoucího volnočasové aktivity, jako je např. Junák apod., je situace poněkud jiná. Tyto oddíly, jak jsem již zmínil, jsou založeny na dobrovolnosti, aktivní spolupráci všech zúčastněných a v neposlední řadě na přirozené autoritě vedoucího.

²¹ Mimo jiné proto, že účast v těchto aktivitách je dobrovolná.

1.11 Prostředí cílové skupiny

V této části se zaměřím na prostředí, v němž respondenti zastupující cílovou skupinu mého šetření tráví volný čas. Většina z nich tráví volný čas organizovaně ještě i v jiných institucích, než Junák, ovšem tato organizace je jim jednak společná, a jednak na jejím příkladě chci ukázat vliv neformálního vzdělávání na jedince v případě stereotypů.

1.11.1 Charakteristika věkového období

„Věk 15 – 20 let se řadí do věku adolescence (z latinského adolescens – dorůstající, dospívající, mladistvý). Je to doba, kdy je člověk nejbystřejší, nejsvěžejší, ale zároveň bere život do svých rukou. Takovýto člověk se potýká s dokončením středního vzdělání, hledá smysl života, své místo ve světě, prvního partnera/ku, uvažuje o vstupu na vysokou školu nebo o volbě zaměstnání“ (Břicháček 2000, s. 8). Dobře zvládnuté dospívání je pro budoucí život nesmírně důležité. Dětství již skončilo a k dospělosti člověk ještě nedozrál. Mladý člověk je v tomto věku vystaven mnoha svodům. Mívá chuť opustit to, co ho dosud bavilo, rozejít se s rodinou, negovat obecně přijatá pravidla chování, vystoupit ze školy nebo se pouštět do riskantních akcí – experimenty s alkoholem, drogami, nevázaný sex apod.

Macek (1999, s. 48) podotýká, že socializaci dospívajících nelze chápat jen jako vrůstání do společnosti dospělých. V důsledku vydělení adolescence jako relativně samostatného a specifického období života vznikl i fenomén, nazývaný subkultura mládeže. Rozvoj subkultur mládeže je podle Macka (1999, s. 49) markantní po druhé světové válce. Kultura mládeže vznikala nejdříve jako „opozice ke kultuře dospělého světa, postupně však získává stále specifitější a relativně autonomní charakter“. Dospívání je také spojeno s určitými „tranzitními body“, které determinují role a status adolescentů:

15 let – adolescenti získávají občanský průkaz – první identifikační symbol dospělosti, začínají mít s jistými omezeními odpovědnost před zákonem. Je to také

věk, kdy přestává být trestný sexuální kontakt s dospívajícím, což přispívá ke zvýšenému uvědomění si vlastní sexuality a pohlavní role.

18 let – z právního hlediska se adolescent stává zletilým, má všechna uzákoněná práva, kromě možnosti být volen do zastupitelských orgánů.

19 let – většina středoškoláků končí své studium, což je důležitý mezník v profesní orientaci.

21 let – člověk může být zvolen do zastupitelských orgánů.

Typické otázky, kterými se mládež v tomto období zabývá, zní: Kdo vlastně jsem? Jaký je můj životní cíl a jak za ním půjdu? A v jejich kontextu si pak mladý člověk znovu vytváří vlastní identitu. Odmítá se držet „vyšlapaných stezek“ od svých rodičů nebo učitelů, začíná pochybovat o pravdách, které se dříve zdály nedotknutelné. Je toho celá řada, co musí mladý člověk v tomto nelehkém období zvládnout. Jeli na to sám, je celá situace pro člověka daleko méně únosná. V standardní rodině jsou velkou oporou rodiče, ale ti na všechny problémy mladého člověka stačit zdaleka nemohou. Nastupuje tak tedy kolektiv vrstevníků, nejprve neorganizovaná parta, pak i skupina organizovaná. Jelikož jde o skupinu, kam mladý člověk dochází dobrovolně a soustavně po nějaké významnější období, je díky minulým zkušenostem z činnosti, přátelské atmosféře a vzoru vedoucího většinou daleko lépe připraven na období adolescence.

1.11.2 Věkové skupiny ve skautingu

Ve skautingu po celém světě je věkové rozdělení jeho členů podobné a vždy jasně zdůvodněné. V organizaci Junák – svaz skautů a skautek ČR je věkové rozdělení následující: do organizace většinou vstupují děti po zahájení školní docházky, ve věku 6 – 7 let (jsou i takové oddíly, které pracují s dětmi předškolními), přičemž vstoupit do organizace je možné samozřejmě kdykoli. V České republice se děti ve věku do cca 11 let v případě děvčat nazývají světlušky, v případě chlapců vlčata a mají své samostatné oddíly. Ve věku přibližně 11 let (věková hranice není pevně stanovena) přecházejí do oddílu skautek nebo skautů (oddíly mohou být

koedukované). Ve věku přibližně 15 – 16 let členové oddílu přecházejí do takzvaného roverského kmene (nebo se podílejí na vedení oddílu). Zde mívají tito mladí lidé vlastní činnost, účastní se různých vzdělávacích akcí, setkání zaměřených na interaktivní hry, ale patří sem běžně i činnost charitativní či ekologická. V roverském kmeni zůstávají členové v podstatě jak dlouho chtějí.

Moji respondenti byli v těchto konkrétních věkových skupinách: 15 let 3 respondenti, žáci ZŠ; 17 let 3 respondenti, studenti SŠ; 19 let 3 respondenti, studenti SŠ; 20 let 2 respondenti, jeden student VŠ, jeden student jazykového pomaturitního studia; 22 let jeden respondent, student VŠ. Tito respondenti jsou členy Junáka. Dále jsem hovořil se třemi respondenty, kteří se zájmovému neformálnímu vzdělávání nevěnují 17 let 1 respondent, žák SOU; 19 let 1 respondent, nezaměstnaný; 20 let 1 respondent, pracující.

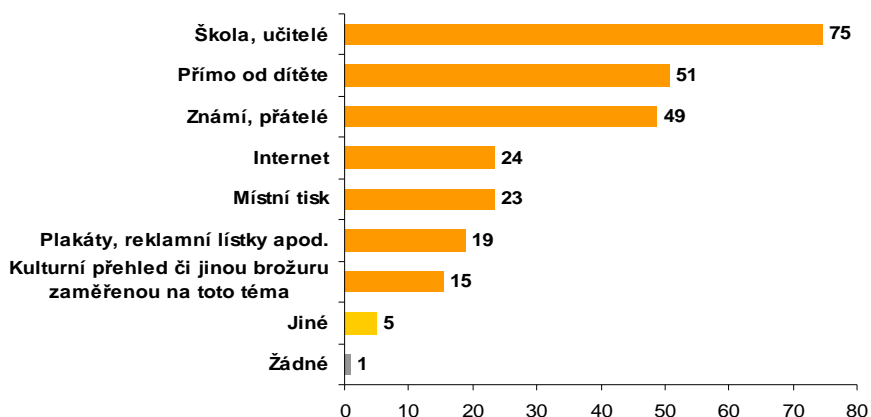
Dospělí, se kterými jsem mluvil, byli ve věku 26 – 37 let, všichni jsou pracující a jejich hlavní volnočasová aktivita je vedení skautského oddílu.

1.11.3 Charakteristika činnosti cílové skupiny

Jak jsem zmínil, dvanáct z respondentů ze skupiny „mládeže“ jsou členy organizace Junák. Nejkratší období, po které je někdo z respondentů členem organizace, je šest let. Všichni dotazovaní respondenti se sdružují ve dvou skautských střediscích v Praze 10, ale jsou ze čtyř výchovných jednotek.²² Většina z nich se ale věnuje ještě dalším volnočasovým aktivitám. Všichni také kromě jednoho, zahájili svoji činnost v Junáku v mladším školním věku (1. stupeň ZŠ), což na čtenáře může dělat dojem, že za ně spíš rozhodli rodiče. Ze studie, kterou realizoval Factum Invenio, s.r.o. na podzim roku 2008, ve které se mimo jiné ptali, kdo v rodině rozhoduje o vstupu do volnočasových aktivit, vyplývá, že poměrně velikou roli hraje přání dítěte:

²² Výchovná jednotka – oddíl, který je samostatně registrován a má vlastní vedení.

**Jaké zdroje jste využil/a pro získání informací
o kroužcích, kurzech a volnočasových aktivitách pro děti?
(N = 523 , v %)**



**Které z těchto informačních zdrojů Vám k získávání informací o
volnočasových aktivitách nejvíce vyhovují?
(N = 515, lidé, kteří využili nějaké zdroje k vyhledávání informací, v %)**



Popisovat intenzitu činnosti každého jednotlivce není úplně důležité, jelikož je u všech v zásadě podobná. Shrnu bych ji následovně: všichni zmínění respondenti se sdružují v tzv. oddílech roverů (správně „roverský kmen“) – oddíly určené pro starší skauty a skautky ve věku cca 15 – 26 let (horní hranice prakticky není úplně specifikována), kde již činnost vychází z podnětů samotných členů. Tři mladší respondenti ve věku 15 let, se ještě účastní činnosti svého „mateřského oddílu“ a ostatní z respondentů se příležitostně podílejí na činnosti svých mateřských oddílů jako pomocníci vedoucích.

Všichni dotazovaní se účastní aktivně činnosti (myšleno v tom smyslu, že se víceméně účastní pravidelně činnosti, nakolik jsou při tom aktivní, je věc jiná) svého oddílu většinou alespoň jednou týdně, kdy má jejich družina / oddíl schůzku v klubovně. K tomu pak šest z respondentů se svým oddílem dochází jednou týdně ještě do tělocvičny pronajaté od Sokola, kde se věnují míčovým hrám i cvičení na náradí. Mladší z respondentů (15 let) se účastní především činnosti svých „mateřských“ oddílů a roverská činnost je pro ně zatím spíš doplněk, starší z roverů mají jako prioritu činnost v roverských oddílech (kmenech) a do mateřských oddílů docházejí vypomáhat stávajícím vedoucím. Další součástí jejich činnosti jsou víkendové akce (jednodenní i vícedenní), které se dají rozdělit do tří typů.

1. Akce s „mateřským“ oddílem tzn., že vyjíždějí na výpravy s oddílem skautů, kde se sdružují děti do cca 15 let. Mohou to být samostatné akce oddílu, nebo akce společné pro více skautských středisek.
2. Akce s roverským kmenem, vychází z vlastního rozhodnutí kmene – kulturně poznávací akce, sportovně – zážitková, charitativní apod.
3. Akce určené pro rovery. Tyto akce mají oficiálního pořadatele, nemusí na ně jezdit celý kmen, jede ten kdo má chuť a zajímá ho program. Tyto akce jsou většinou organizovány za účelem vzdělávání, setkávání a výměny zkušeností nebo nějakých větších klání.

Z respondentů, kteří se nevěnovali žádným organizovaným aktivitám ve volném čase, měl s takovouto činností zkušenost z dětství pouze jeden z nich (chodil asi tři roky na atletiku).

2. Analytická část

2.1 Analýza postojů mládeže a interpretace

V této analytické části nejprve popisují názory a zkušenosti respondentů, přičemž jsem mezi nimi sledoval souvislosti. Využívám předem připravených analytických kategorií, do kterých jsem jednotlivé výpovědi dle jejich charakteru zařazoval. Výsledkem této části je interpretace získaných dat a vyhodnocení úlohy neformálního a zájmového vzdělávání jakožto nástroje při odbourávání předsudků.

2.1.1 Trávení volného času

Členové organizace Junák uvedli, že minimálně 2 hodiny v pracovním týdnu tráví se svou družinou v oddíle. K tomu je ale zapotřebí přičíst víkendové akce, výpravy mimo Prahu, kdy pak čas trávený s oddílem lze dle období počítat na desítky hodin,²³ ty ovšem neprobíhají pravidelně, proto lze špatně odhadnout jejich skutečný časový podíl. Záleží také, jestli se jedná o akce jednodenní nebo celovíkendové. Dále záleží i na roli, kterou v dané skupině respondenti mají. Ti co již oddíl vedou nebo se na jeho vedení podílejí, z důvodu přípravy programu věnují této činnosti času více.

Všichni respondenti vypověděli, že s kamarády neorganizovaně se navzdory mému očekávání stýkají poměrně málo často. Nejvyšší frekvence byla uvedena maximálně třikrát do týdne, přičemž většina uvedla, že se s nimi stýká podstatně méně často. Jsou zde tedy dvě hlavní vrstevnické referenční skupiny, které významně vstupují do jejich socializace a enkulturace a ovlivňují jejich hodnotové orientace.

Ovšem v podstatě jsou tyto vrstevnické referenční skupiny minimálně tři. 1. spolužáci ze školy; 2. kamarádi, se kterými tráví volný čas mimo instituce; 3. kamarádi, se kterými navštěvují volnočasovou / volnočasové aktivity (proto minimálně tři referenční skupiny). Ovšem dá se předpokládat a z výpovědí to i

²³ Většina respondentů kromě skauta navštěvuje ještě další volnočasové aktivity.

vyplývalo, že volný čas mimo instituce respondenti tráví většinou se spolužáky. Tím pádem první dvě referenční skupiny splývají v jednu.

2.1.2 Jak si vybírají kamarády?

Výpovědi byly poněkud rozmanité. Jedna skupina respondentů tvrdila, že nemá žádná kritéria či klíč, podle kterého by volila přátele, druhá skupina si myslí, že nějaká kritéria pro jejich výběr mají, ale explicitně je popsat neuměla. Při podrobnějším zkoumání výpovědí se ukázalo, že v první řadě u všech záleží na sympatiích. Zkrátka jim musí sednout, měl by mít podobné uvažování a pokud možno i zájmy. Někteří respondenti připouštějí, že se o někom domnívali (spolužák ve třídě), že to jejich kamarád být nemůže a proto se s ním ani nebavili. Když po určité době, pod vlivem okolností byli nuceni s ním vejít do bližší interakce, zjistili, že je to příjemný člověk a stali se z nich blízcí přátelé. Jde o to, že školní výuka není příliš založena na týmové spolupráci a interakci mezi spolužáky. Proto se pak o přestávkách či po vyučování spolu vyhledávají ti, kteří se spolu již znají.

V druhé řadě záleželo na příslušnosti k některé subkultuře. Kamarádi pro ně rozhodně nemůžou být například skini, mladí komunisté, „náckové“, ale také třeba „skejtáci“ či „feťáci“. V případě první skupiny subkultur nebyly u respondentů vítány především jejich názory, v případě druhé skupiny nebyl vítán jejich životní styl. V případě první skupiny bylo jejich odmítnutí víceméně kategorické, u druhé skupiny by záleželo na konkrétním jednotlivci, se kterým by se dostali do kontaktu. Z výpovědí tedy vyplývá, že určitá kritéria mají všichni. Opět opakuji, že záleží na sympatiích, které se projeví při osobním kontaktu a vzájemné, třeba i nucené interakci.

Volnočasové mládežnické organizace jsou naopak na interakci a spolupráci zúčastněných založeny. Činnost je sice dobrovolná, ale člen oddílu mnohdy neví, s kým vším se může při činnosti dostat do kontaktu. Ať jde o nového člena ve skupině nebo o akci, které se účastní více výchovných jednotek. Program je většinou koncipován tak, že účastníci musí mezi sebou kooperovat, chtějí-li být úspěšní. Při

takovémto druhu činnosti není prostor na vybírání si přátel. Je přirozené, že každý má své oblíbence, ale není možné pokaždé být v týmu jenom s ním. Programy jsou nastaveny tak, aby účastníci těchto akcí vědomě vcházeli do interakcí s lidmi s nejrůznějším spektrem povah a charakterových vlastností, a nevědomě se v nich díky takovéto spolupráci posiloval sklon k toleranci.

2.1.3 Formální vs neformální a motivace k činnosti

Všichni členové Junáka byli vyzváni k tomu, aby porovnali, jaký přínos pro ně má formální a neformální vzdělávání. Kromě jednoho respondenta (student VŠ) a jedné respondentky (studentka pomaturitní jazykové školy), řadili všichni školní docházku mezi nudné povinnosti, kde se učí jenom samé, pro „život nepraktické věci“. To by se v podstatě od mládeže „školou povinné“ dalo čekat. Na druhou stranu se ale také shodli, že neformální a zájmové vzdělávání je mnohem praktičtější pro život, vedené mnohem zábavnějším způsobem. Shodují se na tom, že z běžné činnosti či z konkrétních kurzů si odnášejí mnohem více znalostí a dovedností, které si při jejich samotném nabývání mohli i prakticky vyzkoušet. V případě neformálního vzdělávání uvádějí jako důležitý faktor dobrovolnost. Už to že člověk jede na nějaký kurz, či zážitkovou akci, předpokládá, že se programu bude účastnit aktivně a nabytých vědomostí si bude cenit více.

Vnímáš rozdíl mezi úrovní toho formálního a neformálního vzdělávání? Jaký v tom vnímáš rozdíl? Jestli to neformální vzdělání dává něco víc, než to formální nebo obráceně?

Ž, 19 let:

*asi to bude u každého jinak, ale třeba u mě, já si myslím, že to neformální vzdělání mi dalo víc než to formální, protože to formální vzdělání do té maturity je prostě povinný i když se říká, že od toho prváku do maturity je to dobrovolný, tak to můžou profesori vysvětlovat doma... prostě je to povinný a člověk tam prostě musí chodit každé den, být tam 7 – 8 hodin... a při tom počtu těch hodin člověk nemá šanci udržet pozornost celou dobu naplno..., ...a tyhle ty různé kurzy neformální, jelikož tam člověk jede **dobrovolně** s tím cílem se tam něčemu přiučit a ví že mu to bude dál k něčemu prospěšný, tak tam jede a něco si z toho odnese, v mém případě víc, než z toho tejdne ve škole. Většinou z té akce odjíždí se spoustou věcí, který se chtěl dozvědět a odjíždí nadšenější se spoustou nových informací...*

K, 19 let:

*ono by se chtělo říct, že to formální je takový to faktografický, ale samozřejmě to není úplně tak pravda. Samozřejmě se tam člověk na jednu stranu naučí spoustu věcí, který důležitý pro život nebudou. Co se toho neformálního týče, tam je to **přesně naopak...**, ...mnohem důležitější je i ta jaksi jiná složka, tzn. naučit se vycházet s lidma, naučit se pracovat v týmu řekněme, to v tý škole není téměř vůbec zastoupený a naučit se i takový věci jako manuální zručnost, to určitě na to ten skaut je a škola není...*

S, 17 let:

mně se třeba líbí, že po každý, když z nějaký takovýhle akce odjíždím, tak mám pocit, že mi ta akce něco dala, odjíždím s pocitem, že umím něco navíc...

Respondenti kladou důraz na četnost informací a jejich praktickou využitelnost. Ovšem mladší respondenti, ve věku 15 let, ještě přeci jenom plně význam neformálního vzdělávání na formování vlastní osobnosti tolik nevnímají. Místo znalostí a informací si všímají především praktických dovedností. Pro ně je více důležité, že se naučí manuální zručnosti a konkrétním dovednostem.

Motivace je u mladších i starších respondentů podobná. Jsou přesvědčeni, že stráví čas v příjemném otevřeném kolektivu, že to má smysl. Nejčastější důvody, které byly zmiňovány: zábava, příjemní lidé, lidé z celé republiky, jedinečné zážitky, nové poznání, něco jiného než dělám doma. Kromě znalostí a vědomostí jsou zmiňováni „lidé“. Je tedy vidět, že účastníci takovýchto akcí, jsou na kontakt s lidmi zvyklí, v podstatě ho vyhledávají a podle všeho přistupují k ostatním účastníkům těchto akcí nepředpojatě. Nicméně v jejich postojích k těmto dalším účastníkům, je vidět predispozice. Ačkoli ne všechny znají, vědí, že se setkají s lidmi s podobnými zájmy a zkušenostmi, kteří se daného programu účastní ze stejných důvodů jako oni sami.

Ze získaných rozhovorů jasně vyplývá, že na respondenty působí dva druhy motivace (viz. tabulka v kapitole 1.3.1), na základě kterých posuzují dopad obou typů vzdělávání. Jsou si implicitně vědomi, že na ně působí vnější motivace (v případě školy – formální vzdělávání) a motivace vnitřní (v případě volnočasových aktivit – neformální vzdělávání). Totiž zatímco povinnost pobývat ve škole je spojována s vnější motivací, kdy je před dítě obvykle postaven nějaký „bonus“

v podobě známek či dobře míněných slibů rodičů, je účast na volnočasových aktivitách založena na vnitřním zájmu a touze jedince zdokonalit se a prožít toužebně očekávaný a vyhrazený čas.²⁴ Je možné se tak i setkat s takovými paradoxy, kdy například žák nesnáší hodiny hudební výchovy, kde je hodnocen jen průměrně, ale po škole se těší na hodiny kytary a na soutěžích dosahuje mimořádných výsledků.

Respondenti zaujímali ke školní docházce vztah z povinnosti. Jsou si vědomi, že v dnešní společnosti je pro jejich dobré budoucí pracovní uplatnění určitý kulturní kapitál, tedy v jejich případě doklad o dosaženém vzdělání nezbytný, a samozřejmě z čím vyššího stupně školy, tím pro ně lépe. Zkušenosti a vědomosti nabyté v oblasti vzdělání neformálního mají pro ně přínos téměř okamžitě hmatatelný.

2.1.4 Tolerance k „cizímu“

Jelikož jsem v průběhu rozhovorů nechtěl vzbudit přílišná podezření, kam skutečně směřuji, v případě otázek týkajících se nějakých minoritních skupin, jsem zařadil nejprve otázky o bezdomovectví. Podle obdržených výpovědí mohu konstatovat, že respondenti se svými názory příliš neliší od názorů ostatní populace, nebo tak jak je můžeme vnímat z médií. Bezdomovci jsou podle nich otravní, kazí dojem města, zapáchají atd. a myslí si, že většina jich nechce svou situaci řešit. Většině respondentů jich je ale líto a myslí si, že by měl existovat nějaký mechanismus, který by jim v jejich situaci pomohl. Podle nich by bylo nejlépe zavést nějaký preventivní nástroj, ale nikdo neměl konkrétní představu, jak by mohl vypadat. Každopádně u většiny respondentů se implicitně ukázal jejich názor, jak má vypadat spořádaný „občan“. Měl by být zařazen do společnosti, mít bydlení a práci. Z odpovědí se tak dá vyvozovat jejich vlastní norma, jak si představují sami sebe.

²⁴ Ve skautských oddílech jsou také zavedeny bonusy, například bodování účasti, úspěchu v hrách apod.

Š, 22 let:

Tak jako pomáhá jim stát nějakým způsobem... spíš by měla být nějaká prevence, já absolutně nevím jaká, něco, co by je přimělo k tomu, aby nechtěli být těma bezdomovcema, aby chtěli nějakou práci, aby se chtěli začlenit, ale podle mě nic takovýho nebylo zatím vymyšlený...

Lidi bez domova respondenti běžně řadili také mezi skupiny sociálně vyloučených a sociálně nepřizpůsobivých. S bezdomovci sice všichni nějakou tu osobní zkušenost mají, ale tyto dvě kategorie jim splývají. Ze školy o nich (o kategoriích „sociálně vyloučený“ a „sociálně nepřizpůsobivý“) nemají téměř žádné informace, z výpovědí vyplynulo, že vycházejí především z informací z médií, od rodičů a od přátel. Jako sociálně vyloučené si jedna skupina respondentů představuje lidi s nějakým handicapem nebo lidi, které postihla nějaká katastrofa, tedy jsou to lidé, kteří si za svou situaci nemohou. Druhá skupina si jako sociálně vyloučené představuje takové lidi, kteří byli nejprve „nepřizpůsobiví“, proto je společnost musela vyloučit.

Jako sociálně nepřizpůsobivé, si v podstatě všichni respondenti představují neplatiče, lidi, kteří neposílají děti do škol a kteří ruší své okolí. Když byli vyzváni, jak by takového člověka popsali, docházeli k závěrům, že jsou to především příslušníci nějaké minority, většinou Romové. Jejich názory podle mě vycházejí především z šablon, které jim jsou předkládány v médiích, případně v rodině. Usuzuji tak především z dynamiky rozhovorů, respondenti nevěděli, jak se k těmto termínům postavit respektive co přesně znamenají. Odpovídali váhavě, spíš podle toho, jak by to asi mělo „být správně“, nebo podle toho, co „někde“ slyšeli.

R, 19 let:

Já si pod nepřizpůsobivýma představuju různý menšiny jako Romy v Matiční ulici a takhle... nepřizpůsobivý... no částečně i ty bezdomovce... sociálně vyloučení...(přemýšlí...) asi postižení jak fyzicky tak psychicky, víc mě asi nenapadne.

S, 17 let:

No já si myslím, že ty sociálně vyloučení jsou ti, kteří si za to ani nemůžou sami, který s tím chtěj něco dělat a těch je mi taky spíš líto a ty sociálně nepřizpůsobivý, já si pod tím představuju, taky spíš Romy a takový, který se nechtěj změnit a nechtěj začlenit do té kultury.

Nepřizpůsobivost všichni vidí v neochotě se začlenit do majoritní společnosti a v odmítání norem, které tato část (majoritní) populace uznává. Na respondentech bylo vidět, že mají vštípené názory o tom, že jejich kultura je ta správná. Tento etnocentrický pohled ale není překvapivý, nikdo z těchto respondentů, se s nějakou větší minoritní skupinou dosud nedostal do přímé dlouhodobější interakce, aby mohl své názory nějak konfrontovat. Zajímavé a zároveň pozitivní ale je, že si respondenti uvědomují, že názory jejich, ale i ostatních lidí výrazně ovlivňují a formují právě média:

L, 15 let:

Tak asi díky médiím si hodně lidí představí Roma, protože v televizi se prakticky nikdo jinej neukazuje, když jako jsou nějaký problémy, neplatič, tak se většinou ukazuje Rom, nikdy se neukazuje bílej jako, takže si hodně lidí představí Roma, no...

B, 19 let:

No já si myslím, že většině Čechů ty menšiny nevaděj, ale že media jsou zaujatý proti Romům a že jakoby určitě některý jsou hlučnější, nepořádnější a tak, ale že ta lepší část, děti choděj do školy, ale že to maj prostě těžký. Vždycky když někoho takovýho uvidíme, tak si kvůli tomu (médiím) spíš vybavíme to špatný, než jakoby, že se chtěj taky zapojit a tak...

Respondenti vnímají svou kulturu jako dominantní, majoritní, a pak vnímají ostatní kultury jako minoritní.²⁵ Na tom by asi nebylo nic divného, žijí v České republice a stýkají se především s Čechy. Podstatnější je, že respondenti si uvědomují, že s minoritními skupinami je komunikace a soužití běžné a možné. Ani jeden z respondentů se neuchyloval k názorům o vystěhování minoritních skupin obyvatel, zákazu migrace apod. Většinou o nich také hovořili poměrně vlažně, bez nějakého většího entuziasmu. Tedy vlastní kulturu si uvědomují jako většinovou v tom smyslu, že žijí v prostředí, kde je více jejich nositelů, ale nedělali na mě dojem, že by ji považovali za nadřazenější ostatním. Spíše mají pocit, že pokud je v našem prostoru dominantní „česká kultura“, měli by nositelé ostatních kultur své základní normy do ní napasovat.

²⁵ Tento jev je podle Allporta (2004) psychologicky podmíněný.

2.1.5 Soužití

Otázky, které se týkaly soužití, byly zaměřeny především na bydlení s nějakými cizinci nebo lidí odlišné národnosti či etnika, než je jejich vlastní (respondentova) v jednom domě. Používal jsem slovo cizí a cizinec, případně národnostní skupina či etnikum, ale vzhledem k vývoji rozhovorů, jsem mezi těmito termíny volně přecházel až třeba ke konkrétním skupinám, například Romům. Ukázalo se, že otázka je takto pro respondenty srozumitelnější, odpovídali spontánněji a uplatňovali více vlastní imaginace.

Otázka soužití s někým cizím je poměrně hypotetická. Nikdo z respondentů nemá zkušenost s bydlením s nějakou minoritní skupinou v jednom domě, případně se skupinou cizinců. V rozhovorech se také ukázalo, že například cizinci jsou vnímáni rozdílně. Při dotazování jsem se tedy nejprve ptal na cizince obecně, poté jsem je konkretizoval. Pokud jsem se ptal na to, zdali by jim nevadilo žít v domě, kde bude značná část cizinců, aniž bych je nějak definoval, nikdo z dotázaných neměl námitek.

K, 19 let:

*Může tam žít kdokoliv, když bude dělat bordel, tak mi to bude vadit a je mi to **úplně** jedno jestli je to cizinec nebo ne... já bych řekl, že **naprostá** většina cizinců která by tam žila, by byla úplně v pohodě. Holt se ale může stát, že zrovna ten kdo dělá bordel, neznamená cizinec. Ale jinak jako fakt nemám problém žít s tím, že ten vedle není Čech.*

B, 20 let:

Mně by to nevadilo, já teď mám v tý jazykovce taky cizince učitele a úplně v pohodě.

S, 17 let:

Mně by to nevadilo, pokud by tam nedělali nějaký nepořádek a chovali by se slušně, tak by mi to vůbec nevadilo.

Ve stejném duchu jako jsou výše uvedené, byla celá řada výpovědí. Získal jsem tedy pocit, že cizince si spíše idealizují jako člověka příchozího především ze západních zemí, s vyšším společenským statutem. Ptal jsem se tedy respondentů, jak si takového cizince představují a překvapivě byly jmenovány skupiny, které jsou v české společnosti spíše stigmatizovány: Arabové, Vietnamci, Ukrajinci.

Ž, 19 let:

Tak cizinci by mě nevadili, pokud... samozřejmě to platí i o Čechách, kdyby tam dělali bordel, tak bych asi nebyl nadšenej, což platí i o těch cizincích, ale jako problém v tom, že by tam měli žít nějaký Arabové, nemám...

Při prepisu rozhovorů jsem si uvědomil, že při pokládání otázky na soužití s cizinci jsem sám vystupoval jako stereotypně uvažující tazatel. Prostě jsem automaticky předpokládal, že pokud respondenti odpovídají, že nemají s cizinci problém, představují si člověka z euroamerické kultury, s vyšším statutem, nikoli člověka ze skupiny v majoritní společnosti často stigmatizované.

Pojítkem všech výpovědí bylo slovo „bordel“, případně hluk a nepořádek a to ať šlo o jakoukoli skupinu cizinců nebo národnostní skupinu či etnikum. Všichni respondenti zdůrazňovali, že jim je jedno, kdo s nimi bude bydlet v domě, ale nesmí dělat zmíněný „bordel“. To zdůrazňovali i u Čechů. Tento argument se objevuje často v různých šetřeních a anketách, které jsou realizovány za účelem zjišťování postojů jedné skupiny ke druhé. Respondenti tak opět implicitně vyjadřovali svoji normu (alespoň si ji tak představovali ve svých myslích), co je to slušné chování.

Š, 22 let:

Pokud by tam prostě nebyl bordel, neměl bych permanentně vytopenej byt a neprohořival by mi strop a podobný drobnosti, tak myslím, že by to bylo v pohodě...

L, 15 let:

když budou slušný, tak mi fakt nevaděj, když budou dělat bordel, tak to mi vadí...

O, 17 let:

Aby se s nimi dalo vycházet a nedělali bordel, je jedno, z jaký by byli země...

S, 17 let:

Já myslím, že by mně vadilo to samý jako u Čechů, kdyby se chovali dobře, tak by mi to nevadilo a kdyby se chovali špatně, tak by mi to vadilo i u Čechů.

Respondentů jsem se také ptal, co nebo koho jim výrazy „bordel“ nebo „hluk“ v souvislosti s někým „cizím“ asociují, ale k tomu se neuměli (možná spíš nechtěli) moc vyjádřit, proto jsem jim jmenoval konkrétní etnické či národnostní skupiny. Většina z nich reagovala, pokud jsem zmínil Romy. Tehdy přiznali, že tento typ chování mají spojený především právě s touto etnickou skupinou. Přesto shodně

vypovídali a někteří i velmi zdůrazňovali, že s Romy jako sousedy rozhodně problém v soužití nemají.

Při diskusi o různých národnostních skupinách, které jsou v České republice výrazněji zastoupené, jsem se opět setkával s tím, že respondenti si uvědomují, že majoritní skupina jim v počátcích jejich příchodu přidělila různé nálepky na základě nějakého předsudku, kterých se především populace jejich rodičů a starších lidí stále drží. Samotní respondenti vypověděli, že národnostní skupiny nebo cizince takto zjednodušeně nevnímají. Každý respondent totiž už nějakou zkušenost s někým takovým má. Vzhledem k intenzivnější migraci obyvatel (než před 20 lety) především z východní Evropy, Ruska, postsovětských zemí a Asie, se nutně musejí setkávat s jejich potomky ve škole, ale i běžně na ulici. Všichni respondenti mají s cizincem, nebo příslušníkem národnostní skupiny, pokud ne osobní, tak alespoň zprostředkovanou zkušenost přes nějakého kamaráda.

Vzhledem k výše uvedeným výpovědím se dá usuzovat, že respondenti mají sice relativně tolerantní přístup k minoritním národnostním skupinám či cizincům, ale přesto ho podkládají běžným etnocentrickým stereotypem, který může mít potenciál se aktivovat v momentě, kdy budou překročeny „jejich normy“, které považují za správné.

2.1.6 Partneři a vztahy a vrstevnické skupiny

Cílem této části není se zabývat tím, zda-li dotázaní mají partnera/ku, jak dlouho, případně kde se seznámili. Tento vztah se navíc podstatně liší od vztahu vrstevnického, který je v období dospívání unikátní a svým způsobem těžko zastupitelný typ vztahu. Umožňuje vzájemné sdílení názorů, pocitů a vzorců chování. Vrstevníci také mezi sebou plní funkci komunikační interakční platformy, kde může dospívající testovat sám sebe. Členství v těchto vrstevnických skupinách také pro dospívající znamená získávat určitý sociální status a pocit vlastní hodnoty. Chování vrstevníků ve skupině je navíc zdrojem standardů chování – ovlivňuje významně procesy rozhodování v běžných každodenních situacích a je příležitostí pro osvojování si nových rolí a kulturních vzorců (Macek, 1999, s. 73). Z toho

vyplývá, že na úrovni a kvalitě vrstevnické skupiny velmi záleží, vezmeme-li v potaz, že období dospívání v sobě skýtá nesčetná pokušení uchýlovat se k sociálně patologickým jevům. V případě mých respondentů je zřejmé, že toto riziko je poněkud eliminováno. Na činnosti svých vrstevnických skupin z prostředí volnočasových aktivit participují neméně často, nežli na činnosti skupin z jiných prostředí. Při těchto organizovaných interaktivních činnostech, mívají možnost poznat celou škálu vrstevníků a potenciálních partnerských protějšků. Jelikož se angažují ve stejné organizaci, jejímž z jedněch cílů je právě i ochrana před sklony k sociálně patologickým jevům, dá se předpokládat, že si vzájemně mezi sebou osvojují především „pozitivní“ standardy chování.

Respondentům jsem kladl i otázky o představách o svých budoucích partnerech (ačkoli jsou v podstatě dost hypotetické). Konkrétně, zdali si umí představit, že by jejich partner/ka byl cizinec, se kterými by měli žít v jejich domovině. Všichni respondenti vypověděli, že pro jejich budoucí partnerský život to překážka tak úplně není. Někteří respondenti jen dávali najevo, že by pro ně mohla být bariérou neznalost jazyka a jeden respondent vypověděl, že by partnerka nesměla pocházet ze země s totalitním režimem, konkrétně jmenoval Severní Koreu a Kubu. Zdá se, že pro tyto mladé respondenty, ač to může být překvapivé, je důležitá svoboda a možnost aktivního podílení se na životě dané země.

O, 17 let:

...kdybych uměla jazyk, umím si to představit...

Š, 22 let:

No tak já v tom problém nemám, asi bych šel někam...teda nesměla by bej někde ze Severní Koreje nebo třeba Kuba, co bych tam jako dělal...

Téma partnerů coby cizinců mi posloužilo k nasměrování rozhovorů směrem k problematice migrace. Konkrétně jsem se ptal, zdali podle nich má člověk právo si vybrat místo na Zemi, kde by chtěl žít, nebo jestli by měl existovat nějaký nástroj, který by migraci reguloval. Pokud jsme se pohybovali v čistě filosofické rovině, respondenti bez výjimky souhlasili s tím, že by mělo být právo každého člověka si vybrat, kde by chtěl žít. Většinou tak usuzovali podle vlastních představ, jak by

vadilo jim samotným, kdyby jim v takovémto rozhodování někdo kladl překážky. Když ale situaci hodnotili ze současné perspektivy, pozastavovali se nad tím, že by se pak nějaká místa úplně vylidnila, a jiná značně přelidnila a proto by tedy nějaký regulativ zaveden být měl. To samozřejmě reálné není. K migraci je zapotřebí mít dostatek finančních zdrojů a určitou sociální síť v cílové zemi. Proto nejhudší lidé většinou zůstávají na místě. Také padnul takový názor, že by se pak z nějaké přistěhovalecké skupiny mohla stát významná menšina v daném státě, která by projevila své politické aspirace.

Ž, 19 let:

Já bych nic takového nezakazoval, protože je to přece jenom svobodná vůle každého člověka. Třeba já kdybych se já teď rozhod že budu žít v Japonsku, tak by mi to bylo nepříjemný, kdyby mi to někdo zakazoval, takže nevidím jako... já osobně bych nikomu nezakazoval tam bydlet.

S, 17 let:

Já myslím, že určitě by měl mít možnost si vybrat, kde chce žít, ale že by měli být nějaký podmínky, který musí splnit proto, aby tam mohl žít, například musí znát tu kulturu a musí vědět, do čeho jde a musí nějak jako prospět tomu místu kam jde...

K, 19 let:

Já si myslím, že svoboda rozhodovat se kde budu bydlet by měla být, ale každá svoboda přináší zodpovědnost a myslím si, že zrovna konkrétně v tomhle případě by měla být zhmotněná tím, že ten člověk jako vezme v potaz to, jak ta země kde chce žít vypadá a vezme ji celou tak jak je...

V uvedených úryvcích se objevuje paralela s kapitolami „Tolerance k cizímu“ a „Soužití“. Respondenti poukazují také na to, že cizinec si pro klidné soužití v hostitelské zemi musí osvojit některé normy, aby ho majoritní společnost přijala. Rozhodně nezastávají radikální kulturně relativistické přístupy, od kterých se moderní sociální antropologie odklání (Eriksen, 2007). Navrhují, aby si přistěhovalec osvojil normy hostitelské společnosti a aby se integroval, ale nikdo z respondentů nevolal po vyložené asimilaci. Tedy situaci, kdy „členové minorit, pomalu ztrácejí svoji vlastní identifikaci se skupinou a stávají se členy majoritní společnosti“ (Eriksen 2007, s. 57). Navíc ve shodě s Eriksenem (2007) navrhuje, že integrace závisí

především na cizincích (minoritách), nikoli na společnosti majoritní. Jejím úkolem je ale vytvořit pro jejich integraci prostor.

Podmínky pro integraci by měly utvářet státní i nestátní instituce a jednou z nejdůležitějších institucí je škola, respektive celý vzdělávací systém. Jsou to mladí lidé, kteří budou postupně aspirovat na politicko-společenské funkce, a kteří budou určovat vývoj dané země. Jak říká Barša (2003, s. 297), evropské země „se přestanou odvozovat od mýtické minulosti, v níž údajně došlo k propojení krve, jazyka, kultury a území, a začnou se definovat jako země budoucnosti, jejichž identitu spoluvytvářejí svobodní lidé různé krve, jazyků, a kultur, pocházející z různých míst“.

Předchozí tři kapitoly o toleranci k cizímu, soužití a vztazích, tak otvírají prostor pro krátké zamyšlení o multikulturalitě, konkrétně o multikulturní výchově, jejíž úloha ve vzdělávacím systému je minimálně v posledním desetiletí neustále diskutována.

2.1.7 Multikulturní výchova

Jak píše Eriksen (2007, s. 27) „multikulturní ideologie má dvě roviny. Na jedné straně umožňuje lidskou rozmanitost, na straně druhé znemožňuje, aby s přistěhovalci bylo zacházeno stejně jako s ostatními. Obecně si lidé nárokují kulturní osobitost pouze tehdy, pokud tím něco získají; v opačném případě se zasazují o rovnocenné zacházení (...) Multikulturní teorie tedy vytváří svůj vlastní kulturní terorismus, svoje vlastní představy kultury a svoji vlastní variantu názvů hranic čistoty. Mnoho členů minorit by upřednostnilo, aby kontinuálně nevystupovali jako členové minorit. Avšak ve společnosti charakterizované kulturním relativismem a multikulturní ideologií opakovaně slyší, že mají svoji kulturu a tradici, a proto mají být na co hrdí.“ V prostředí České republiky, zejména ze strany (státních) institucí, které vyvíjejí snahy o integraci cizinců a minorit (nebo to mají v popisu práce), lze někdy podobnou rétoriku vysledovat. Ačkoli tyto instituce²⁶ myslí své snažení vzhledem k minoritám upřímně a dobře, je vidět, že k dané problematice přistupují

²⁶ Např.: MŠMT, MPSV, MV apod. a jejich přímo řízené organizace.

poněkud laicky. Speciálně v oblasti výchovy mládeže vycházejí s podporou těchto institucí různé příručky a publikace, které se věnují „multikulturní výchově“ a jejichž snahou je přispět k obrušování hran, mezi majoritní skupinou a skupinami minoritními.²⁷ Tyto příručky jsou v první řadě (a pochopitelně) určeny učitelům, vychovatelům, pracovníkům s mládeží ve volném čase, sociálním pracovníkům, případně pak i další veřejnosti. Ovšem jejich kvalita se liší. Některé jsou poměrně dost odborné, takže si ji běžný vychovatel sotva přečte, jiné jsou psány sice čtivou formou, ale hloubka informací, které obsahují, není třeba úplně dostatečná. Společným rysem těchto publikací je pak teoretické zaměření. To znamená, že se čtenář například dozví něco o teorii etnicity, může získat poměrně zajímavé informace o historii dané národnosti či etnika, jak v kontextu jeho samotného, tak i v kontextu jeho příchodu na území České republiky (Československa), kulturních specifikách dané společnosti, o tom, jak je multikulturní soužití přínosné a nevyhnutelné případně se dozví o koncepci státní politiky na další dekádu. Potud jsou informace jistě, někdy více, jindy méně, zajímavé a užitečné, nicméně podle mého soudu často dochází znovu a znovu pouze k popisu odlišností jednotlivých národností a etnik, místo aby došlo k nalezení toho, co je pro ně společné.²⁸ Navíc se tyto popisy soustředí jen na skupiny a ne na jednotlivce a kulturu popisují jako statickou nikoliv jako dynamickou.²⁹

Zdá se mi, jako by v nich chyběl konkrétní příklad, jak interkulturní dialog navázat a jak jej řídit ku prospěchu všech zúčastněných stran. Osobně jsem byl iniciátorem jednoho „experimentu“ (který se dvakrát opakoval), kde k takovému dialogu mezi dětmi došlo.

Ž, 19 let:

...ty ideály o toleranci třeba vůči těm jinejm etnickejm menšinám, tak třeba myslím, že ohledně toho romskýho etnika mě a spousty těm klukům ve skautu pomohlo, jak si třeba měl několikrát na táboře ty děcka z tý Jihlavy, protože tam jsme vlastně

²⁷ Např.: Balvín 2000; Dopita, Staněk (eds.) 2007; Marádová 2006; Průcha 2001; Šišková (eds.) 1998; Šotolová 2007 a další.

²⁸ Skutečně netvrdím, že tomu tak je vždy.

²⁹ Podrobnou kritiku stavu multikulturní výchovy popisuje například příručka „Než začneme s multikulturní výchovou“, Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2008 (program Varianty).

pochopti, že oni jsou taky v pohodě, že si s náma zahráli fotbal a v lese tam s náma dělali blbosti a jsou to vlastně normální děcka, kdežto třeba v tý škole, tam jak je to ta... tam jak tam není ta parta těch kamarádů...

Takto reagoval jeden respondent na otázku, kdo měl na jeho názory v případě Romů největší vliv. Šlo o to, že jsme na skautský tábor pozvali skupinu dětí navštěvujících oblastní katolickou charitu v Jihlavě.³⁰ Děti byly ve věku 7 – 12 let, všichni byli chlapci, tedy podobně jako členové našeho oddílu. Akce byla naplánována od oběda do oběda následujícího dne. Děti z charity byly v podstatě poprvé přes noc někde mimo domov bez rodičů, poprvé měly spát pod stanem a poprvé měly přijít do styku s nějakou organizovanou skupinou, se kterou byl navíc naplánován intenzivní společný program. Děti ze skautského oddílu se měly poprvé dostat do užší interakce se skupinou romských dětí. Když jsme je večer před touto akcí seznámili s podrobnostmi, přijali ji rozporuplně. Někteří se přihloupě usmívali nebo pošklebovali, aniž by se k tomu nějak vyjádřili, někteří protáhli obličej, ve smyslu „to bude nuda“, snad jen dva přikývli, jako že situaci, respektive náš nápad chápou (skautů bylo 14, dětí z charity 6). Tedy obecně žádné nadšení a samozřejmě občas nějaká ta narážka na „cikány“. Na programu byla odpolední olympiáda, klasické atletické sporty a fotbal, večer byla vycházka večerní přírodou a poznávání hvězd. Dopoledne druhého dne byli chlapci promícháni a rozděleni do družstev a plnili úkoly v okolí tábora, přičemž byl v rámci pravidel povolen i souboj mezi družstvy (vybíjení stržením fáborku z rukávu). Po obědě následovalo vyhlášení výsledků všech soutěží, předání drobných odměn a rozloučení se s návštěvou. Jaké to bylo příjemné překvapení, když jsme viděli některé chlapce se vzájemně loučit podáním ruky a přáním všeho dobrého!

Ž, 19 let:

...vždycky v tý škole je někdo silnější a někdo slabší a z toho se odvíjej, že často tam prostě je ta šikana a hodně často tam přijde někdo z těch vlivnějších dětí s nějakým názorem a ten pak převezmou všichni a pak si ho nesou strašně dlouho jako předsudek, třeba to bejvá hodně často s těma etnickýma menšinama, že tam prostě nějaký to děcko slyší nějaký vtíp o někom, přinese ho do školy, a tam ho řekne a jak

³⁰ Jedná se o zařízení na úrovni nízkoprahového klubu, který navštěvují především romské děti a mládež.

už to u děček bejvá, tak ony začnou hrozně přemýšlet, začnou to vědecky rozebírat, že jo a jak to bejvá mezi těma malejma, tak si vytvořej svoje vlastní názory, který většinou se nezakládaj ani na logice, těma se ale pak říděj a všeobecně jako tyhlety organizace, kde člověk, jako škola, kam člověk musí chodit, nepřinášej tolik dobrýho jako ty dobrovolný organizace...

Pokouším se tedy nastínit to, že multikulturní / interkulturní soužití nestačí popsat v učebnicích. Dobře se v nich o něm čte a jak jsem výše poznamenal, člověk se dozví mnohé zajímavosti o popisovaných etnikách. Jedná se totiž o složitou a kvalitativně různorodou problematiku.

V mém případě se přímý zážitek ukázal jako ideální řešení, jak mezi dětmi zbořit bariéry a navázat mezi nimi komunikaci. V kapitole o stereotypech a předsudcích je popsáno, že ke stereotypům dochází na základě šablonovitého uvažování, které se nemusí ani zakládat na přímé osobní zkušenosti. Ovšem díky umožnění intenzivního zážitku, kdy všechny strany mají možnost ukázat celou škálu svých vlastností a schopností, si pak člověk odnáší daleko komplexnější znalost o těch „druhých“. Aby k takovýmto zážitkovým interaktivním setkáváním docházelo nestačí jenom příručky a učebnice, ale bylo by dobré teorii podpořit tzv. „příklady dobré praxe“. Jedná se o setkání a semináře, kde si učitelé a různí pracovníci s mládeží mohou vyměňovat své konkrétní praktické zkušenosti a vzájemně nacházet inspiraci. Jedině tehdy, dostane-li se člověk do situací, kdy vývoj dalších událostí záleží na komunikaci a spolupráci s druhými může pak pozitivně formovat případně měnit postoje.

2.1.8 Dopady neformálního vzdělávání

S respondenty jsem se bavil i o jejich subjektivních pocitech o působení skautské činnosti na ně samotné. Ptal jsem se jich, jestli dokážou popsat, co jim to dalo obecně a pak především v oblasti vztahů k minoritním skupinám, či cizincům. Všichni se shodovali v podstatě jen v samých pozitivěch. Nejprve vypovídali, že díky této činnosti poznali mnoho způsobů zábavy, kterou by jinak asi jen těžko poznali a že v určitých směrech cítí i náskok před svými spolužáky. Zmiňovali tedy především způsoby týmové spolupráce, ke které ve škole není podle nich ještě tolik prostoru,

ale i schopnosti diskutovat či něco organizovat. V případě předsudků k menšinám, také všichni potvrzovali, že je jim činnost v oddíle pouze ku prospěchu.

S, 17 let:

Myslím, že se člověk naučí lidi neodsuzovat, dokud je nepozná... což je podle mě to nejdůležitější.

Šp, 20 let:

...celkově se učíme být tolerantní, chápat ty lidi a tím pádem i ty menšiny, i když nepřímo na příkladu těch menšin...

Tak nějak podobně vypadaly všechny výpovědi na toto téma. Samozřejmě je otázkou, nakolik to platí v reálně žitém životě. Jak jsem již zmiňoval, člověk se v případě takovýchto citlivých témat, která jsou navíc neustále na pořadu dne, má přeci jenom tendence se ukazovat v lepším světle, než jaká je možná skutečnost.

3. Závěr

Cílem této práce bylo zanalyzovat dopad neformálního vzdělávání na mládež, především v oblasti zmírňování tvorby stereotypů. Jako předmět svého šetření jsem zvolil mládež ve věku 15 – 20 let, členy organizace Junák – svaz skautů a skautek ČR. Jednak proto, že je to největší mládežnická organizace v ČR a jednak proto, že díky mému vlastnímu členství znám dobře její výchovnou metodu (která je poměrně bohatá) a cíle a měl jsem dobrý přístup k respondentům.

3.1 Dilemata

Do výzkumu jsem se snažil vstupovat nepředpojatě, bez predispozic ke zkoumané problematice. Ačkoli jsem se snažil například s respondenty hovořit tak, aby jim nebylo úplně jasné o co mi jde, a z větší části se mi to dařilo, při samotné analýze jsem se několikrát přistihнул, že se získanými daty nezacházím úplně nestraně, jak jsem si předsevzal. Vzhledem k tomu, že jsem práci mohl průběžně několikrát konzultovat, podařilo se mi tyto nedostatky si uvědomit a držet se v přípustné linii. Jde totiž o to, že před samotným započítáním této diplomové práce, jsem tak nějak předpokládal, že skauting zcela jistě jako nástroj prevence působí, a že mládež,

kteřá jeho řadami projde (ale i jinými organizacemi zaměřených na aktivní trávení volného času) je sklonům k předsudkům uchráněna. V následujícím shrnutí popisují, co se mi podařilo vyzkoumat.

3.2 Shrnutí

V první části práce jsem věnoval teoretickému rozboru „volného času“ a neformálního vzdělávání. Nejprve jsem tedy za pomoci odborné literatury a vlastních zkušeností (případně i díky realizovaným rozhovorům) popisoval účel a funkci těchto zmíněných fenoménů. V části druhé jsem se pak pokusil interpretovat rozhovory, které jsem získal během mého terénního šetření.

V první řadě se mladí lidé, se kterými jsem hovořil, od kterýchkoliv jiných mladých lidí v zásadě neliší. Prožívají obdobné trable se školou, s prvními vážnějšími partnerskými vztahy nebo třeba neshody s rodiči jako mnoho jejich dalších vrstevníků.

Nicméně v rozhovorech, které jsem s nimi vedl, byli aktivní a na daná témata hovořili často dlouze. Troufnu si tvrdit, že na mě působili podstatně spokojeněji se svým životem, nežli jejich vrstevníci, kteří se neformálního vzdělávání neúčastní. Uvědomují si, že díky vlastní účasti mohou získat mnoho vědomostí a dovedností, které by jinak získat nemohli. Také si váží kolektivu, který se kolem nich vytváří, líbí se jim v něm a cení si přátelských zážitků. Většinou se cítí i časově vytíženi, protože kromě činnosti v oddíle se věnují ještě dalším volnočasovým aktivitám, většinou sportu.

Pokud jde o stereotypní uvažování směrem k cizincům, národnostním či etnickým skupinám, nejsou ho zdaleka ušetřeni. Například jako sociálně nepřizpůsobivé si představují především Romy, které si pak také spojují s „nevhodnými“ návyky v případě otázky bydlení. Na druhou stranu jsou si ale vědomi, že na utváření takovýchto názorů mají vliv často media, především televize. Z výpovědí také vyplynulo, že v případě posuzování lidí neprojevují vyloženě tendence hodnotit celé skupiny, ale snaží se ke každému přistupovat individuálně, na základě osobního

poznání. Téměř všichni respondenti mě několikrát ujistovali, že se soužitím s někým „cizím“, tedy s někým z jiné národnostní či etnické skupiny nemají rozhodně problém. Upozorňovali mě také, že díky skautingu se čas od času dostanou do styku s někým „cizím“, ale díky náplni činnosti není čas na předsudky. Vzhledem k tomu, že skauting je mezinárodní organizace, často čtou ve skautských periodikách články o činnosti v zahraničí, především konkrétní zážitky svých vrstevníků, kteří popisují průběh nějaké mezinárodní akce, které se zúčastnili. I díky této osvětě, jsou zvědaví, jak to za hranicemi chodí. V podstatě všichni se shodli na tom, že pokud by měli vyhodnotit, který faktor má největší vliv na jejich toleranci k „cizímu“, je to skautská činnost. Nepřipisovali to vyloženě a konkrétně této organizaci, ale obecně organizacím, které mají činnost tohoto typu. Uváděli, že jejich názory jsou hodně ovlivněné jejich vedoucími, ale především vrstevníky z tohoto prostředí. Také usuzují, že pokud jsou ve skupině skautů, skutečně se u nich nějaké negativní stereotypní chování neprojevuje. Otázkou ale je, jak je to v situacích, kdy jsou v kontaktu se svými vrstevníky, kteří se skautským a vůbec prostředím volnočasových aktivit tohoto ražení nepřicházejí do kontaktu.

Nicméně na závěr této práce si troufnu tvrdit, že neformální vzdělávání jako je skautská a podobná činnost jako nástroj prevence vzniku stereotypů funguje. Určitě ale samo o sobě nestačí. Pokud chceme, aby děti a mládež vyrůstala v tolerantní bytosti, je potřeba na ně působit komplexněji. Rozhodně by na ně měly působit pozitivní příklady i z dalších prostředí, kde se pohybují, především tedy v rodině a škole.

Seznam literatury:

ALLPORT, W. Gordon. *O povaze předsudků*. 1. vyd. Praha: Prostor, 2004. 576 s. ISBN 80-7260-125-3.

BALVÍN, Jaroslav, et. al. *Romové a pedagogika*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 148 s. ISBN 80-902461-3-3.

BARŠA, Pavel. *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. 347 s. ISBN 80-7325-020-9.

BITTNEROVÁ, Dana, MORAVCOVÁ, Mirjam (eds.). *Etnické komunity v České společnosti*. 1. vyd. Praha: ERMAT 2006. 411 s. ISBN 80-903086-7-8.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3

BŘICHÁČEK, Václav, et al. *Rovering*. 1. vyd. Liberec: Skauting, 2000. 313 s. ISBN 80-85421-29-1.

ČECH, Tomáš (ed.). *Výchova a volný čas 2*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s.r.o. ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky a Kabinetem multikulturní výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007. 215 s. ISBN 978-80-86633-97-8.

DANČÁK, Břetislav, FIALA, Petr (eds.). *Národnostní politika v postkomunistických zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 317 s. ISBN 80-210-2388-0.

DOPITA, Miroslav, STANĚK Antonín (eds.). *Multikulturalita a výchova k občanství*. 1. vyd. Praha: SPHV a Univerzita Palackého v Olomouci, Epoque s.r.o, 2007. 270 s. ISBN 978-80-87027-37-0.

ERIKSEN, H. Thomas. *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě*. 1. vyd. Praha: Triton, 2007. 267 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

ERIKSEN, H. Thomas. *Sociální a kulturní antropologie: Příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-465-6.

FAY, Brian. *Současná filozofie sociálních věd: Multikulturní přístup*. 1 vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 324 s. ISBN 80-86429-10-5.

GABAL, Ivan, et al. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. 1. vyd. Praha: G plus G, 1999. 341 s. ISBN 80-86103-23-4.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 405 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

KUŽEL, Stanislav (ed.). *Terénní výzkum integrace a segregace*. 1. vyd. Plzeň: Katedra sociální a kulturní antropologie FHS ZČU, Cargo Publishers, 2000. 323 s. ISBN 80-238-6041-0.

LAWLESS, Robert. *Co je to kultura*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1996. 182 s. ISBN 80-7198-106-0.

MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X.

MARÁDOVÁ, Eva. *Multikulturní porozumění*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s., 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2.

MEISNER, Jan. *Antropologická funkce volného času mládeže*. In: *Pedagogika* 1968, č. 6.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, Praha 2002. 250 s. ISBN 80-86429-05-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NOVÁK, Tomáš. *O Předsudcích*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2002. 105 s. ISBN 80-7239-121-6.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 211 s. ISBN 80-8566-72-2.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

SARTORI, Giovanni. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalectví: Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, 2005. 134 s. ISBN 80-7363-022-2.

SVOJSÍK, B. Antonín. *Základy junáctví*. 3. vyd. Praha: Merkur, 1991. 724 s. ISBN 80-7032-001-x.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 96 s. ISBN 80-7169-528-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESAŘ, Filip. *Etnické konflikty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 250 s. ISBN 978-80-7367-097-9.

WALLERSTEIN, Imanuel. *Evropský univerzalizmus: Rétorika moci*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 93 s. ISBN 978-80-86429-81-6.

Internetové zdroje:

Česká národní agentura Mládež: *Neformální vzdělávání* (online). Poslední úpravy 2009. Dostupné na <http://www.mladezvakci.cz>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: *Strategie celoživotního učení* (online). Poslední úpravy 2009. Dostupné na <http://www.msmt.cz>

Národní institut dětí a mládeže: *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži* (online). Poslední úpravy 2009. Dostupné na <http://www.vyzkum-mladez.cz>

