

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ PŘÍSTUPY PRÁCE
S „NEORGANIZOVANOU MLÁDEŽÍ“
V NÍZKOPRAHOVÝCH ZAŘÍZENÍCH
A OTEVŘENÝCH KLUBECH
PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Ing. Michal Svoboda

Studijní obor: pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: pátý

2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Předkládaná práce mohla vzniknout v tomto rozsahu jen díky přispění řady lidí.

Na prvním místě chci poděkovat Doc. Mgr. Michalu Kaplánkovi, Th.D., za poskytnuté odborné konzultace v otázkách práce s „neorganizovanou mládeží“ a za podnětné připomínky při metodickém vedení práce.

Mezi dalšími odbornými konzultanty bych rád poděkoval dnes již zesnulému PhDr. Břetislavu Hofbauerovi, Csc., nestoru oboru pedagogika volného času, Mgr. Janu Krajhanzlovi, vedoucímu klubu Beztíže při DDM Praha 3, Mgr. Pavlu Kuchařovi, Ph.D., zabývajícímu se salesiánskou pedagogikou a PaedDr. Petru Baumanovi, lektoru filozofie pro děti.

Moje vděčnost patří také sponzorům mých zahraničních studijních pobytů. Jednak již zmíněnému Doc. Kaplánkovi, dále Dr. Aloysi J. Buchovi, zástupci německé nadace Fidentia Düsseldorf a P. Reinhardu Bükerovi, řediteli díla Jugendwerk Don Bosco Trier.

Současně chci tímto poděkovat i řadě pracovníků z praxe, kteří mi umožnili navštívit jejich zařízení a věnovali mi svůj čas ke konzultacím. Mezi nimi jsou: Daniel Könen, vedoucí pracovník Don Bosco Club Köln Mülheim; Mgr. Veronika Zachařová, vedoucí klubu Mladých Praha 4; Ing. Mgr. Marek Sklenář, ředitel Salesiánského střediska mládeže – DDM Píseň Lobzy; Mgr. Jana Vargová, ředitelka DDM Praha 8; Bc. Martin Holiš, vedoucí NZDM Likusák Brno Vinohrady; Mgr. Helena Holišová Kotová, vedoucí NZDM PVC klub Blansko; zaměstnanci projektu SWIFT Dublin (South West Initiative for Teenagers project Dublin); zaměstnanci K-centra Crinan Youth Project Dublin a konečně Bc. Antonín Klecanda, vedoucí Klubu 803 při DůmUM Praha Uhříněves, který mi poskytnul některé odborné materiály.

Závěrem chci poděkovat Mgr. Martě Svobodové, Mgr. Kateřině Mezerové a JUDr. Karlu Fořtlovi za jazykové korektury práce.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 7 |
| 1.1 Struktura práce..... | 8 |
| 1.2 Ujasnění základních pojmů | 9 |
| | |
| I <u>KDO JE „NEORGANIZOVANÁ MLÁDEŽ“?</u> | 14 |
| | |
| 2 Nároky socializace mládeže v postmoderní společnosti | 15 |
| 2.1 Nároky životního způsobu společnosti na socializaci mládeže..... | 15 |
| 2.1.1 Vytvořit si vlastní životní projekt v pluralismu životních projektů | 15 |
| 2.1.2 Volit priority bez jednoznačných hodnot a norem | 16 |
| 2.1.3 Seberealizovat svůj potenciál v individualistické společnosti | 18 |
| 2.1.4 Zvládnout svůj volný čas..... | 19 |
| 2.1.5 Být autorem svého života v časoprostoru adolescence | 22 |
| 2.1.5.1 Adolescence jako chráněný časoprostor | 22 |
| 2.1.5.2 Adolescence jako prostor sociálního vyloučení..... | 23 |
| 2.1.5.3 Adolescence bez sociálního prostoru | 24 |
| 2.2 Nároky vnitřního procesu utváření identity mladého člověka | 25 |
| 2.2.1 Exkurz do vnitřního procesu utváření identity | 26 |
| | |
| 3 Vymezení pojmu „neorganizovaná mládež“ | 32 |
| 3.1 Zvládnání nároků..... | 32 |
| 3.2 Rozlomení mladé generace..... | 33 |
| 3.3 Pojem „neorganizovaná mládež“ | 35 |
| | |
| II <u>KRITÉRIA SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ PRÁCE</u> <u>S „NEORGANIZOVANOU MLÁDEŽÍ“</u> | 36 |
| | |
| 4 Kritéria sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“ | 37 |
| 4.1 Doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života..... | 37 |
| 4.2 Při doprovázení vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka..... | 37 |
| 4.3 Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení | 38 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.4 | Vytvářet podmínky k vybudování silné vnitřní identity jako předpoklad ke zvládnutí nároků..... | 39 |
| 4.5 | Pracovat na základě profesionálního pomáhajícího vztahu..... | 40 |
| 4.6 | Pracovat se skupinou a její dynamikou | 41 |
| 4.7 | Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností..... | 42 |
| 4.8 | Umožnit získat volnočasovou kompetenci..... | 44 |
| 4.9 | Shrnutí kritérií | 45 |
| | | |
| III | <u>MODELY PRÁCE S „NEORGANIZOVANOU MLÁDEŽÍ“</u> | 46 |
| | | |
| 5 | Zahraniční modely práce s „neorganizovanou mládeží“ | 47 |
| 5.1 | Otevřená práce s dětmi a mládeží v Německu (Offene Kinder- und Jugendarbeit) | 48 |
| 5.1.1 | Historický vývoj a perspektivy otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu | 48 |
| 5.1.2 | Koncepce sociálního prostoru v modelu otevřené práce s dětmi a mládeží..... | 53 |
| 5.1.2.1 | Teoretické uchopení koncepce sociálního prostoru | 53 |
| 5.1.2.2 | Možnosti sociálně-pedagogického působení v práci s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor | 56 |
| 5.1.2.3 | Principy práce s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor | 57 |
| 5.1.2.4 | Zhodnocení koncepce sociálního prostoru dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce..... | 58 |
| 5.2 | Práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii (club, detached, streetbased and project work with young people)..... | 60 |
| 5.2.1 | Historický vývoj a současná praxe práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii | 61 |
| 5.2.2 | Koncepce informální výchovy (informal education) | 65 |
| 5.2.2.1 | Teoretické uchopení koncepce informální výchovy | 66 |
| 5.2.2.2 | Historický vývoj koncepce informální výchovy | 68 |
| 5.2.2.3 | Principy informální výchovy..... | 72 |
| 5.2.2.4 | Zhodnocení koncepce informální výchovy dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce..... | 75 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 6 | Modely práce s „neorganizovanou mládeží“ v České republice | 78 |
| 6.1 | Vymezení pojmu „otevřený klub“ vůči pojmu „nízkoprahové zařízení pro děti a mládež“ | 78 |
| 6.2 | Otevřené kluby | 81 |
| 6.2.1 | Historický vývoj a současná praxe otevřených klubů | 81 |
| 6.2.2 | Sociálně-pedagogické koncepce uplatňované v otevřených klubech.... | 87 |
| 6.2.2.1 | Koncepce pedagogiky volného času (Freizeitpädagogik)..... | 87 |
| 6.2.2.2 | Koncepce salesiánské pedagogiky | 89 |
| 6.2.2.3 | Zhodnocení koncepcí uplatňovaných v otevřených klubech dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce..... | 91 |
| 6.3 | Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM)..... | 92 |
| 6.3.1 | Historický vývoj a současná praxe NZDM | 93 |
| 6.3.2 | Sociálně-pedagogické koncepce uplatňované v NZDM | 103 |
| 6.3.2.1 | Koncepce identitní práce | 103 |
| 6.3.2.2 | Principy práce zohledňující koncept identitní práce | 105 |
| 6.3.2.3 | Zhodnocení koncepce identitní práce dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce..... | 106 |
| IV | <u>Závěr</u> | 108 |
| | Seznam použitých zdrojů | 112 |
| | Seznam použitých zkratk | 118 |
| | Seznam příloh | 119 |
| | Přílohy..... | 120 |

ÚVOD

Práci s „neorganizovanou mládeží“¹ v jejím volném čase se v České republice věnuje několik subjektů. Jsou to školská zařízení v gesci Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR), sociální zařízení v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky (MPSV ČR) a množství neziskových organizací (NNO), většinou závislých na vícezdrojovém financování. Vzhledem ke společné cílové skupině je nabídka většiny těchto subjektů velmi blízká a jen stěží se mezi nimi dělá ostrá hranice. Přesto se v průběhu posledních let vyprofilovaly dva základní typy zařízení, mezi které dnes dělíme subjekty, jejichž prioritou je právě práce s „neorganizovanou mládeží“ v jejím volném čase. Jsou to otevřené kluby při střediscích volného času (SVČ)² v gesci MŠMT ČR a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM), spadající do sféry poskytovatelů sociálních služeb při MPSV ČR.

U obou těchto typů se dnes směrem k cílové skupině setkáváme s různými přístupy, které nejsou zatím jednotné ani v rámci samotných typů. Na prvním místě hraje v přístupech k cílové skupině roli politika donátorů. Tak například u většiny otevřených klubů při SVČ je požadována kvantita (návštěvnost) bez ohledu na pedagogický rozměr práce. V síti NZDM je zase kladen důraz na sociální výkony (evidenci), které sice zkvalitňují poskytované služby, avšak úzké zaměření na ně také způsobuje jednostrannost pomoci. Svou výraznou roli v přístupech pak sehrávají i předpoklady pracovníků zařízení. V otevřených klubech při SVČ se přímé práci s „neorganizovanou mládeží“ věnují z velké části studenti³, v NZDM jsou to sice profesionální sociální pracovníci, nicméně ani oni většinou nemají potřebnou pedagogickou kvalifikaci.

Výsledně tak jsou přístupy k cílové skupině ovlivňovány zvnějšku a potřeby cílové skupiny, které by měly být v určení způsobů a metodik práce primární, se dostávají do pozadí. Tento alarmující fakt se stal podnětem pro vytvoření následující práce, která si klade za cíl *poukázat na fakt, že subjekty pracující s „neorganizovanou mládeží“ v jejím volném čase by měly přijmout takový přístup, který odpovídá sociálním a vývojovým specifickým cílové skupiny.*

To u námi sledované skupiny „neorganizované mládeže“ především znamená zohlednit charakteristiky dynamického období adolescence prožívaného na pozadí dnešní postmo-

¹ Pozn.: Vysvětlení pojmu „neorganizovaná mládež“ je věnovaný celý první blok této práce. Zde pouze stručně poznamenáme, že jde o nedospělou mládež, jejíž chování se vymyká chování společností očekávanému.

² Pozn.: Mezi střediska volného času (SVČ) řadíme domy dětí a mládeže (DDM) a stanice zájmových činností. Srov. § 4 odst. 3 vyhlášky č. 74/2005 Sb. O zájmovém vzdělávání.

derní společnosti.⁴ Životní období dospívání bylo vždy spojeno s nestabilitou a potřebou jistoty, průvodců a modelů zvládnání života, avšak v současné době se k této vnitřní nejistotě přidala i nejistota společnosti obecně. V dřívějších dobách byly totiž průvodci „hladkého“ procesu socializace⁵ pevné tradiční instituce (rodina, škola, církve, ústavy a spolky), a proto bylo možné hovořit o „nejisté mládeži“ v „jisté a hodnotově stabilní společnosti“. Tento model však díky postmodernímu uvažování selhal. Dnes je ve společnosti charakteristický pluralismus životních projektů, relativismus hodnot, individualismus, deinstitucionalizace, a my hovoříme o „nejisté mládeži“ v „nejisté a hodnotově nestabilní společnosti“. Je zřejmá krize instituce rodiny, školského systému, církve, a zaznamenáváme i významný úbytek členů zájmových aktivit. Společnost volá zpět po institucích, které by pomohly její „nejisté mládeži“ projít bez úhony procesem socializace (také bez úhony pro společnost), a vkládá naděje do nových fenoménů na poli práce s „neorganizovanou mládeží“, jimiž bezesporu výše uvedené subjekty jsou.

V tomto novém světle se tak efektivní práce s „neorganizovanou mládeží“ neobejde bez pedagogického rozměru, který nabízí citlivé, ale pevné doprovázení dospívajících v procesu socializace, a výsledně vede k vytvoření životního způsobu v nejednoznačné postmoderní společnosti. V naší práci budeme v tomto smyslu hovořit o tzv. sociálně-pedagogickém přístupu, který zohledňuje jak potřebu doprovázení mladého člověka, tak jeho sociální situaci.

1.1 Struktura práce

Pro snazší orientaci čtenáře v práci nejprve představíme pohled autora na některé základní pojmy z oblasti práce s „neorganizovanou mládeží“. Poté, v první části práce, navážeme analýzou pojmu „neorganizovaná mládež“, kde se budeme zabývat nároky vlastního procesu utváření identity a socializace mladého člověka v dnešní společnosti. Ve druhé části, na základě těchto nároků, odvodíme kritéria přístupů, které by měly být zohledněny při práci se

³ Pozn.: V současné době existují některé otevřené kluby při SVČ s 0,6 pracovními úvazky vč. OON.

⁴ Pozn.: Výraz „postmoderní společnost“ je užíván některými sociology pro popis současného životního stylu vyznačujícího se charakteristikami jako je pluralismus životních projektů, relativizace hodnot, ztráta identity, individualizace a hédonismus života obyvatel. V této práci budeme v otázkách postmodernismu vycházet z úvah polského sociologa působícího ve Velké Británii Zygmunta Baumana, francouzského sociálního filozofa Gillese Lipovetského a německého sociálního analytika Wenera Helspera.

⁵ Pozn.: Pojem „socializace“ je v nejširším smyslu slova formováním a růstem osobnosti pod vlivem rozmanitých vnějších podnětů, včetně cílevědomé lidské činnosti, výchovy. Jde o osvojování hodnot, norem a dovedností vytvořených kulturou. Srov. KOŤA, J. Socializace. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 15 – 16.

sledovanou cílovou skupinou. Třetí část práce se celá zaměří na čtyři konkrétní modely práce s „neorganizovanou mládeží“, dva zahraniční a dva české. U každého modelu nastíní jeho historický vývoj, současnou praxi a především možné sociálně-pedagogické koncepce, které jsou v tom kterém modelu aplikovány. Každá z těchto koncepcí bude následně posouzena dle kritérií přístupů, odvozených ve druhé části práce. V závěru práce najde čtenář vedle použité literatury i seznam zkratk a v příloze příklady dobré praxe práce s „neorganizovanou mládeží“.

1.2 Ujasnění základních pojmů

Mládež

Ačkoli z pohledu občanského a trestního zákoníku jsou za mládež považováni všichni nezletilí do osmnácti let, my se v této práci přikloníme k pohledům vývojové a sociální psychologie. Spodní hranici mládí vymežíme tzv. časnou adolescencí (pubescencí), kdy v organismu kolem jedenáctého roku věku⁶ začíná docházet k hormonálním změnám s významným vlivem na prožívání a chování mladého člověka. U horní hranice mládí přihlídneme k fenoménu tzv. prodlouženého mládí či odkladu (moratoriu) dospělosti, který je dán možnostmi současné společnosti (tj. možnosti sociálního zabezpečení, studia, cestování a používání antikoncepce) a posunuje hranici až do období mladé dospělosti.⁷ Tak se nám věk mládí posune až na hranici třiceti let, kdy na sebe už bere mladý člověk vlastní odpovědnost a je ekonomicky samostatný.⁸

Výsledně můžeme říci, že se mládež nachází v dlouhém (11 – 30 let) společensky uměle prodlužovaném tranzitorním stavu mezi dětstvím a dospělostí. Nachází se v čase určeném pro plnění vývojových úkolů, přičemž na prvním místě stojí utváření identity, tj. pocitu jednoty sama se sebou a spojitosti s obklopující společností.⁹

Paralelně s identitou se pak u mladého člověka vytváří i intimita.¹⁰

⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 304.

⁷ Srov. *Bílá kniha Evropské komise: Nový podnět pro evropskou mládež* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, odbor pro mládež, 2002, poslední aktualizace 29. 12. 2005 [cit. 09. 11. 2006]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz>>. s. 8.

⁸ Srov. MARTINEK, M. *Ztracená generace?* Svitavy: Trinitas, 2006. s. 23.

⁹ Srov. KLÍMA, P. *Pedagogika mimo zdi institucí*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. s. 356.

¹⁰ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. 2. uprav. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 65.

„Neorganizovaná mládež“ (unattached youth)

Je to používáný¹¹, ale naprosto zavádějící pojem, který spíše než mládež samotnou vystihuje postoj dnešní společnosti k mládeži. Už z názvu je zřejmé, že jde o negativní vymezení skupiny mladých lidí, jejichž chování se vymyká chování společností očekávanému. Zároveň je ze slova „organizovaný“ zřejmé, že zde společnost paradoxně upírá naději k institucím, ke kterým je sama velmi kritická a zpochybňuje je. Tak se dostává do schizofrenní situace, kterou mladí lidé velmi silně pociťují zvláště v době, kdy potřebují ve svém hledání sebe sama něco pevného. Výsledkem je nálepkování (stereotyping, labelling) mladých lidí, kteří nejsou schopni uchopit život do svých rukou (tzv. nezvládnutí života).

Pod tímto „označením“ se navíc skrývá i mládež riziková (youth at risk), mládež bezprizorní („děti ulice“ a „děti na ulici“)¹², mládež ohrožená sociálně-patologickými (nežádoucími) jevy, mládež nepřizpůsobivá, mládež neformálních skupin, mládež sociálně vyloučená, a označuje i mládež ohrožující, tj. delikventní, deviantní, asociální (underclass youth). I když bychom mohli používat pro tuto cílovou skupinu vhodnější termín jako je „mládež v obtížných životních situacích“¹³, budeme v naší práci pracovat s tímto „zaužívaným“ pojmem „neorganizovaná mládež“ a to v uvozovkách „“, abychom zdůraznili výrazný vliv společnosti na používání tohoto nového pojmu.

Pro naše účely budeme pojem „neorganizovaná mládež“ chápat jako označení pro skupinu takových mladých lidí, kteří *procházejí obdobím tranzitu mezi dětstvím a dospělostí na pozadí postmoderní společnosti, přičemž se setkávají nebo budou setkávat s náročnými životními situacemi*¹⁴, které nejsou schopni sami řešit (tzv. nezvládnutí života), což výsledně vede k odkladu (moratoriu) života (závazku dospělosti).

¹¹ Pozn.: Pojem „neorganizovaná mládež“ je například oficiálně použit v názvu konference České asociace streetwork 2003 – Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží, anebo v názvu projektu MŠMT ČR – Národní priority programu Mládež v akci v roce 2007.

¹² Srov. SCHMIDOVÁ, K. Definice dětí ulice. *Éthum* 2000, Sborník k programu Děti ulice a děti na ulici, č. 27, s. 8 – 9.

¹³ Pozn.: Pojem „mládež v obtížných životních situacích“ například používají již v názvu autoři knihy JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*.

¹⁴ Pozn.: Náročné životní situace nastávají, jestliže mladí lidé nejsou fakticky schopni zabezpečovat a uspokojovat své životní potřeby z důvodů obtížných životních událostí. Významná je přitom skutečnost, že jsou ve věku, kdy procházejí obdobím dospívání, ještě nemají vytvořeny určité sociální návyky a teprve si vytváří identitu vlastní osobnosti. Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM)* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/content/view/202/145/>. s. 8.

Sociálně-pedagogická práce

Sociálně-pedagogický přístup je takový způsob doprovázení mladých lidí (paidagogos)¹⁵, který se odehrává v sociálním prostoru mladých se záměrem utváření a případné změny jejich životního způsobu. Osnovou doprovázení je profesionální pomáhající vztah kladoucí si otázku: „Čím vším mohu tady a teď přispět k osobnostnímu růstu a rozvoji konkrétních mladých lidí.“¹⁶ Jde především o pomoc a podporu při vytváření a změně životního způsobu, o pomoc zorientovat se v hodnotovém chaosu postmoderní společnosti a o pomoc při řešení konfliktů při interakci osobních možností s normami společnosti.¹⁷ Tento proces se odehrává v sociálním prostoru mladých, jehož specifikem je „deinstitucionalizace“¹⁸ umožňující mladým tzv. přivlastnění (spacing)¹⁹ tohoto prostoru.

Sociálně-pedagogický přístup je zároveň přístupem výchovným, a proto hovoříme o *záměru* směrem k utváření životního způsobu. Ten zde chápeme jako široký komplex činností a vztahů, jimiž lidé a sociální skupiny uspokojují své potřeby a rozvíjejí své možnosti. Zároveň je i komplexem vztahů, které v tomto procesu vznikají, včetně s nimi spjatých hodnot, norem a idejí.²⁰

Oproti sociální práci²¹ tak sociálně-pedagogická práce používá nejen *konceptu pomoci*, ale i *konceptu kontroly* neboli pedagogický nárok.²² Jde o zacílenost ke změně, prostřednictvím sociálně-pedagogického doprovázení.

Sociální pedagogika

Sociální pedagogika (Sozialpädagogik) je vědní obor, který má kořeny v německé reformní pedagogice sedmdesátých let dvacátého století (autoři Kunstreich, Karsen, Klatezky a Hekele). Metodik sociální práce Johannes Schilling uvádí, že sociálně-pedagogická práce spočívá v pomoci vyrovnávat vznikající rizika a konflikty a spolupracovat na přeměnách spo-

¹⁵ Pozn.: Pojem „paidagogos“ je starořecké slovo pro označení otroka, který doprovázel děti do školy, případně je vyučoval.

¹⁶ KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. Děti a mládež v obtížných životních situacích ..., s. 361.

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 365.

¹⁸ Srov. tamtéž, s. 365 – 367.

¹⁹ Pozn.: Proces přivlastnění tzv. „spacing“ vypovídá o schopnosti mladých lidí přivlastňovat si prostor, a tímto aktivním vypořádáním se se svým okolím, se rozvíjet. Srov. DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. s. 224.

²⁰ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 396.

²¹ Pozn.: Sociální práce je zde chápána ve smyslu paradigmatu terapeutické intervence. Podrobněji k pojmu *Sociální práce* viz slovník dalších pojmů v závěru práce.

lečnosti.²³ Sociální pedagogiku obecně definovat nelze, neboť je hraničním oborem. Stala se základem německé pedagogiky volného času (Freizeitpädagogik), kde zdůraznila význam volného času (autoři W. Nahrstedt, H. W. Opaschowski, v ČR M. Vážanský²⁴). V jejím rámci se v Německu zrodila práce s mládeží orientovaná na sociální prostor (Sozialräumliche Orientierung Jugendarbeit), která zase zdůraznila úlohu sociálního prostředí (autoři L. Böhnisch a R. Münchmeier, v ČR B. Kraus²⁵). Velmi blízko má sociální pedagogika k etopedii, oboru speciální pedagogiky zaměřené na výchovu a vzdělávání osob, u nichž běžné způsoby příznivého ovlivňování psychosociálního vývoje selhávají (v ČR například P. Klíma²⁶). V tomto smyslu etoped Petr Klíma tvrdí, že právě péče o narušenou či ohroženou mládež je původní záměr sociální pedagogiky.²⁷

Sociální práce

Cílem sociální práce je pomáhat jednotlivcům a sociálním systémům zlepšovat jejich *sociální fungování* a měnit sociální podmínky tak, aby chránily tyto jednotlivce a systémy před potížemi ve fungování. V chápání sociálního fungování existují tři paradigmaty:

- sociální práce jako terapeutická intervence, která si klade za cíl pomoci jednotlivcům, skupinám i komunitám zabezpečit psychosociální pohodu; důraz je kladen na komunikaci a budování vztahu;
- sociální práce jako úsilí o reformu společenského prostředí; důraz je kladen na posilování (empowerment) jednotlivců a skupin ke zvýšení podílu na tvorbě a změnách společnosti;
- sociální práce jako sociálně-právní poradenství; důraz je kladen na poskytování informací, kvalifikované poradenství, zpřístupňování zdrojů a mediace.²⁸

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM)

Dle § 62 odst. 1 zákona *o sociálních službách* č. 108/2006 Sb. jsou NZDM: „sociální služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohrožených společensky nežádoucími jevy. Cílem těchto služeb je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních ri-

²² Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí..., s. 364.

²³ Srov. SCHILLING, J. Sociální práca. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 358.

²⁴ Pozn.: Mojmir Vážanský vycházel z německých konceptů Freizeitpädagogik ve svém skriptu: VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. doplň. vyd. Brno: Print-Typia, 2001.

²⁵ Srov. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.

²⁶ Srov. KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum*, 1994, roč. 2, č. 5.

²⁷ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 361.

²⁸ Srov. MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. s. 187 – 188.

zik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace.“

Otevřené kluby dětí a mládeže

Dle § 2 odst. f vyhlášky č. 74/2005 Sb. *O zájmovém vzdělávání* lze zájmové vzdělávání uskutečňovat formou otevřené nabídky spontánních činností. Dle metodických pokynů IDM MŠMT ČR: *Spontánní činnost ve SVC* z roku 2000 a *Problematika otevřených klubů při SVC* z roku 2002 jsou otevřené kluby definovány jako: „jedna z forem spontánní činnosti, (...) místo, prostor, přirozené ‚shromaždiště‘, kde se děti a mládež mohou neformálně sejit, (...) realizovat své zájmy a schopnosti, naučit se aktivně trávit volný čas (...). Místo, které je volně přístupné a otevřené (...) s funkcí kontaktního a poradenského místa, kde mohou návštěvníci najít radu, případně pomoc v obtížných životních situacích.“

I KDO JE „NEORGANIZOVANÁ MLÁDEŽ“?

Cílem této kapitoly bude rozkrýt pojem „neorganizovaná mládež“. Vyjdeme z předpokladu, že její „neorganizovanost“ úzce souvisí s podmínkami socializace mladých lidí v dnešní společnosti. Proto se základem našich úvah stane analýza nároků socializace, a spolu s ní analýza vnitřních procesů utváření identity, které se socializací úzce souvisejí. Záměrně se nebudeme zabývat rozborem množství sociálně nepříznivých situací, se kterými se denně „neorganizovaná mládež“ musí potýkat. Tuto problematiku již zpracoval tým autorů v knize *Děti a mládež v obtížných životních situacích* a my ji budeme předpokládat jako jeden z faktů.

Druhou část této kapitoly budeme věnovat schopnosti zvládání náročných životních situací. Současné sociologické studie nám potvrdí, že určité procento mladých lidí má se zvládním nových a náročných životních situací velké problémy. Jejich socializace je určitým způsobem narušena (selhává), což se projevuje tzv. nezvládním života.

V závěru kapitoly pak vymežíme pojem „neorganizovaná mládež“, kterou budeme charakterizovat jako mladé lidi procházející obdobím tranzitu mezi dětstvím a dospělostí, na pozadí postmoderní společnosti, ve které se setkávají s životními problémy, které nejsou schopni sami řešit, a prožívají proto tzv. moratorium dospělosti.

2 Nároky socializace mládeže v postmoderní společnosti

„Dnes jsme dorazili na území, které nikdy žádní lidé neobývali, na území, které lidské civilizace minulosti pokládaly za neobývatelné.“²⁹

Polský sociolog Zygmund Bauman hovoří o dnešním světě jako o sociálním teritoriu, které je historicky bezprecedentní, které nemá analogii a pro nějž lidé nenacházejí vzorce, které by jim nabízely jednoznačné řešení. Nejednoznačnost a pluralita životních cest jsou tak jednou z hlavních charakteristik dnešní doby.

Druhým podstatným rysem pak je ambivalence života lidí. Na jedné straně dnešní mladí lidé žijí ve společnosti neuvěřitelných možností, dynamických změn, napětí a mají příležitosti uspokojovat své touhy po poznání a seberealizaci (tzv. teorie zážitkové společnosti německého sociologa G. Schulzeho). Na druhé straně jsou však vystaveni nároku uspořádání vlastního života ve společnosti, která je ambivalentní, individualistická, bez institucionálních opor a mladí jsou na utváření vlastní identity v posledku sami (tzv. teorie rizikové společnosti německého sociologa U. Becka).³⁰

Současná společnost je tedy společností příležitostí i rizik, které se výrazně promítají i do socializace mladých lidí.

2.1 Nároky životního způsobu společnosti na socializaci mládeže

2.1.1 Vytvořit si vlastní životní projekt v pluralismu životních projektů

Mladí lidé, vyrůstající v této společnosti jsou dnes konfrontováni s odlišným světem, než ve kterém se socializovali jejich rodiče. U starších pedagogů, doprovázejících mladé procesem socializace se proto občas setkáváme s poznámkami: naše životní zkušenosti jsou již nepředatelné, svět se dnes zásadně mění už v průběhu jedné generace a učit se musíme spíše my, abychom tomuto světu vůbec porozuměli.

²⁹ BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2005.

³⁰ Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. doplň. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. s. 20.

Skutečností je, že doba moderny³¹, v níž se socializovaly předcházející generace, byl modelován jako předmět administrace jednoho velkého projektu. Byl to svět s jasně formulovanými a realizovanými cíly, kde obecný cíl byl rozložen do řady řešitelných problémů. Svět byl chápán jako spojitý celek, kde probíhala socializace směrem k soudržnosti celku, a to vše plánovitě v reálném čase, směřující od nedostatků přítomnosti k budoucnosti.³² Prosazovala se institucionalizovaná výchova, vedoucí k socializaci do přehledné a stabilní společenské struktury.³³

Naopak postmoderna³⁴ se stala dobou zániku tohoto jednoho velkého společného „super projektu“. Charakteristickým rysem je možnost volby. Dnešní mladá generace již žije množstvím projektů, které podlely privatizaci, deregulaci a fragmentarizaci. Již nechápou lidskou skutečnost jako předmět správy a normativního regulování, ale jako soubor možností, které nejsou determinovány.³⁵ Každý mladý člověk si uvnitř společnosti tvoří vlastní jedinečnou cestu, která probíhá formou střetů mezi možnostmi jedince a normami společnosti.³⁶

Pro sociálně-pedagogický přístup k mládeži vyrůstající v postmateriální společnosti³⁷ z toho plyne fakt, že musí *opustit socializační snahy* zaměřené na jeden obecně uznávaný projekt života a stát se *průvodci mladých lidí v pluralismu životních projektů*.

Východiskem pro tuto práci musí být vždy aktuální osobní situace mladého člověka a zohlednění faktu, že každý mladý člověk je tvůrce své vlastní životní cesty.³⁸

2.1.2 Volit priority bez jednoznačných hodnot a norem

„Moje hodnoty tvoří moji identitu. Když změním své hodnoty, změním svou identitu, změním sám sebe.“³⁹

³¹ Pozn.: Moderna byla spojena s dobou, kdy se stala víra v rozum člověka náboženstvím (religio). Tomáš Halík ve své oxfordské přednášce popisuje pojem „religio“ jako správný rituální vztah ke správným uznávaným bohům. Tvrdí, že po křesťanství převzala sociálně-politickou roli „religio“ racionalistická věda, která si jej však udržela jen do dvacátého století. Později zastalo roli „religio“ kapitalistické hospodářství a dnes hraje tuto roli média, která vytvořila tzv. globální společnost. Srov. HALÍK, T. *Vzýván i nevyzván: Evropské přednášky k filozofii a sociologii dějin křesťanství*. Praha: Lidové noviny, 2004. s. 22 – 64.

³² Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. s. 10 – 13.

³³ Srov. KLÍMA, P. Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její nízkoprahové souvislosti. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4. s. 40.

³⁴ Pozn.: Postmoderna je období, které vychází z krize racionality moderny druhé poloviny dvacátého století.

³⁵ Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 13 – 19.

³⁶ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 355 – 356.

³⁷ Pozn.: Postmateriální společnost je pojem teorie amerického sociologa Ronalda Ingleharda, který tvrdí, že v západní společnosti došlo k hodnotovým posunům směrem tzv. postmateriálním hodnotám. Podrobněji viz kap. 3.2 *Rozlomení mladé generace*.

³⁸ Pozn.: Potřeba nezávislosti a autorství vlastního života byla jednou ze čtyř hlavních potřeb mládeže Evropy, které se vynořily z diskuzí vedených k vytvoření Bílé knihy o mládeži z roku 2001. Té předcházelo 17 národních konferencí z nichž se 450 mladých lidí z 31 zemí setkalo v Paříži, aby dali dohromady 80 návrhů

Fakt odvržení jednoho společného „super projektu“ je doprovázen ambivalencí, kdy téměř každý sociální jev je nejednoznačný, a lze mu současně připsat pozitivní i negativní rysy. Fakt ambivalence vede k růstu relativismu, což ve svých krajních důsledcích znamená zpochybnění tradičních morálních hodnot, jež ztrácejí svou závaznost, protože již není sociální síly, která by je ochraňovala. Německý sociální analytik Werner Helsper v tomto smyslu hovoří o tzv. hypoteticky reflexivním postoji postmoderního člověka ke svému životu. Ten je podle něj ve svém přesvědčení nejistý, není vlastně přesvědčen, jen se domnívá, má „hypotézu“, kterou neustále podrobuje reflexi, nevěří, ale jenom uvažuje. Zaujímá proto zřídka nějaký postoj, který by pronikl celý jeho život, ale spíše hraje určité role.⁴⁰

V této situaci člověk, který téměř denně musí volit priority, pozbývá pevnou oporu v rozhodování. Nemůže se opřít o žádný instinkt či tradici, kteří by mu napověděli, co má učinit. Stále více se propadá do ovládnutí jinými, směrem ke konformismu, pasivitě a převládajícím názorům.⁴¹ Tento člověk je „rozervaný“ a motá se mezi střípky dojmů a prožitků, z nichž se marně snaží slepit smysluplný obraz života, který má cíl a směr. Sní o světě jednodušším, jednoznačnějším, sní po „velkém zjednodušení“. V této touze někteří lidé dokonce přenášejí odpovědnost za formování své identity na někoho, kdo se zaručí za správnost učiněných rozhodnutí.⁴²

Zygmund Bauman v této souvislosti hovoří o pádu „věku etiky“ (moderny) a počátku „věku morálky“ (postmoderny), kdy jsou již lidé postaveni před úkol rozhodovat se podle své vlastní mravní odpovědnosti.⁴³ Tvrdí, že skončila doba hledání univerzálních pravidel a obecných etických principů a nastala doba, kdy je nutno stanout tváří v tvář holé pravdě mravních dilemat, jež vyplývají z naší každodenní zkušenosti.⁴⁴ Morální odpovědnost se přesunula

z celoevropského pohledu. Konzultační proces se završil slyšením v Evropském parlamentu v dubnu 2001. Srov. *Bílá kniha Evropské komise: Nový podnět pro evropskou mládež...*, s. 8.

³⁹ YOUNG, K. *The Art of Youth Work*. Dorset: Russell House Publ., 1999. s. 4.

⁴⁰ Srov. HELSPER, W. (Ed.), *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. In KAPLÁNEK, M. *Jugendarbeit: Ort der Verkündigung. Wege zur Glaubensvermittlung in der offenen Jugendarbeit*. Linz, 1998. Disertační práce. Katholisch-Theologischen Hochschule Linz. Vedoucí práce: P. Hofer. s. 17.

⁴¹ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994. s. 70.

⁴² Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 58 – 59. Pozn.: U mladých tuto roli může sehrát parta, subkultura, náboženská sekta aj.

⁴³ Pozn.: Pojem „etika“ je zde chápán jako hodnotící proces zabývající se všeobecnými principy (východisky) správného jednání, bez ohledu na konkrétní okolnosti. Pojem „morálka“ jako soubor obecně závazných pravidel lidského jednání. Zygmund Bauman hovoří o postmoderně jako o „věku morálky bez etiky“. Tím autor popisuje skutečnost, že se pravidla lidského jednání staly subjektivní záležitostí každého jedince.

⁴⁴ Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 127.

z instituce na každého jedince a přinesla s sebou nárok výchovy mladé generace k odpovědnému mravnímu uvažování.⁴⁵

Proto, aby se mladý člověk byl schopen sám orientovat v tzv. supermarketu hodnotových orientací, musí tedy *udělat zkušenost mravního uvažování*. Tato zkušenost mu přinese jasnější vnitřní identitu, se kterou se bude schopen svobodně a odpovědně postavit novým a náročným životním situacím.

Místem, kde by mladý člověk měl udělat tuto zkušenost, je na prvním místě rodina. S jejím současným selháváním je však tento úkol přenášen na pracovníky pomáhajících profesí, kteří jsou často jediní, kdo tvoří mladým lidem pevnou oporu v nejistotě dospívání. Tento fakt proto přináší na sociálně-pedagogické pracovníky nárok *umožnit mladým lidem vstoupit do interakcí s individui a skupinami, které jsou nositeli hodnot*.⁴⁶

Dle komunitaristy⁴⁷ Alasdaira MacIntyreho by tato „setkání“ měla mladým lidem umožňovat tzv. lokální společenství, která se dnes například vytvářejí v tzv. komunitních centrech. MacIntyre charakterizuje tyto místa jako geografická a duchovní centra obce, která jsou nositeli sdílených hodnot, autority a místy k setkávání.⁴⁸ Již na první pohled je zřejmé, že tento model je obrazem fungující vícegenerační rodiny.

2.1.3 Seberealizovat svůj potenciál v individualistické společnosti

Jak jsme již uvedli, postmoderní člověk se vyvázal ze společenského projektu moderny a zaměřil se na utváření osobní cesty životem. Dnes proto pozorujeme, že převažuje zájem o vlastní individualitu, o poznávání „Já“ (tzv. psychologizace života)⁴⁹ a o soukromou sféru. Člověk vidí hlavní důvod své existence v hédonistickém⁵⁰ naplnění sebe sama, tj. žít tady

⁴⁵ Pojem „mravní uvažování“ (usuzování) zde rozhodně není chápán jako moralizování. Jde o proces uvažování mladého člověka o obrazu sebe sama (self-image), o smyslu pro sebeprosazení (sense of achievement), sebehodnocení (self worth) a vlastní odpovědnosti, které determinují, v co malý člověk věří, že je dobré nebo špatné. Tyto jeho hodnoty podtrhávají vše co je. Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 162.

⁴⁶ Pozn.: Potřeba stabilních hodnot je jednou ze čtyř hlavních potřeb mládeže Evropy, které se vynořily z diskuzí vedených k vytvoření Bílé knihy o mládeži z roku 2001.

⁴⁷ Pozn.: „Komunitarismus“ je směr morální filozofie 20.století, který se vytvořil v polemice s liberalismem hodnotově neutrálního státu. Vyznačuje se důrazem na společensky předem zažité mravní a duchovní názorové orientace, jež vytvářejí vědomí jednoho společenského celku jako určité koncepce všem společného a všemi sdíleného dobra. Mravnost a dobro jsou proto nadřazeny právu jako podmínky možnosti jejich vzniku a perspektivní stabilní trvalosti. Představiteli tohoto směru jsou Alasdair MacIntyre, Axel Honneth aj. Srov. VELEK, J. *Spor o liberalismus a komunitarismus*, Praha: Filozofia, 1997.

⁴⁸ Srov. MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti: O morální krizi současnosti*. Praha: Oikomenh, 2004.

⁴⁹ Pozn.: Z hlediska psychoterapie je postmoderná doba dobou sebereflexe a introspekce. Představitelé psychoterapeutického směru logoterapie tento přístup kritizují a poukazují, že by se měly přestat odkrývat determinanty člověka a mělo by se člověku umožnit vyjít z každodenní zkušenosti, tj. přesáhnou tuto zkušenost. Srov. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. s. 20, 23, 70.

⁵⁰ Pozn.: „Hédonismus“ je etický princip uplatňovaný ve starém Řecku (kyrénská škola), podle nějž má být slast (radost, požitek, rozkoš – „plaisir“) považována za nejvyšší dobro a kritérium jednání. Snaží se redukovat

a teď, podle vlastní volby.⁵¹ Život se zaměřuje na volnočasové aktivity, materiální blahobyt a péči o tělo. Vše směřuje ke kvalitě osobního života⁵², v němž je oceňována individualita, svoboda a možnost volby v jeho uspořádání.

Mladý člověk, vyrůstající v takto zaměřené společnosti adekvátně očekává, že prožije svůj život kvalitní a naplněný. Bohužel však konfrontace s náročnými životními situacemi, bez opory ve stabilních vztazích, se pro některé z dospívajících stává příčinou mnohých selhání. Velký úkol autorství vlastního života často ustupuje problému zvládnání života (Lebensbewältigung)⁵³, a z naděje mladých lidí se stává zklamání, hmatatelné v pasivitě, lhostejnosti a vnitřní prázdnotě.

Tyto skutečnosti si naše západní civilizace začíná uvědomovat jen velmi pomalu. Až v poslední době začíná být dominantní individualismus vyvažován zkušeností kultury východní, která spočívá na udržování vzájemné závislosti mezi jedinci. Do západní kultury pomalu proniká způsob prožívání a organizování psychického života ve smyslu vztahu k druhému a začínají se prosazovat pojmy jako kolektivní, společenský a vztahový.⁵⁴ To se například již zhodnocuje i v socializaci, v níž začal být vztah chápán jako jedna ze základních konstrukcí lidské identity.⁵⁵

Souhrnně lze říci, že postmoderní mládež na jedné straně přejímá ze západní kultury obrovský důraz na vlastní autonomii, ale na straně druhé je kritická k důsledkům osamocení v uvolněném autonomním prostoru a bytostně *touží po vztahu, který by potvrdzoval její hodnotu a umožňoval její seberealizaci.*

2.1.4 Zvládnout svůj volný čas

O dnešní společnosti lze také hovořit jako o společnosti volného času.⁵⁶ Na tento fenomén poukázal pedagog volného času Mojmír Vážanský v souvislosti s nárůstem volného času obyvatel a se zvyšujícím se významem volného času v životě společnosti. Vážanský

mnohotvárnost a vrstevnatost etických požadavků o úsilí o požitky. Dosažení slasti a vyhnutí se utrpení má být hlavním cílem a motivem v životě člověka.

⁵¹ Srov. LIPOVETSKÝ, G. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. s. 259.

⁵² Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času...*, s. 64. Srov. též LIPOVETSKÝ, G. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu...*, s. 263.

⁵³ Srov. KLÍMA, P. *Pedagogika mimo zdi institucí*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 357. Srov. též DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit*. 3. Aufl. Münster: Votum-Verlag, 2000. s. 22.

⁵⁴ Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV-nakladatelství, 1997. s. 229 – 231.

⁵⁵ BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky: Netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. s. 98.

⁵⁶ Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času...*, s. 22 – 23.

zvláště podtrhl, že možnost disponování volným časem dnes umožňuje lidem měnit jejich životní styl.⁵⁷

Jednou ze společenských skupin, která dnes disponuje s velkým objemem volného času a jehož způsob trávení výrazně ovlivňuje její životní způsob, je námi sledovaná skupina mladých lidí. Nedávné výzkumy sociologa Petra Saka a socioložky Karolíny Sakové v této oblasti ukázaly, že mladí lidé tráví svůj volný čas nejčastěji pasivním sledováním médií, odpočinkem, sportem a schůzkami s přáteli (srov. tab. č. 1).⁵⁸

| Volnočasová aktivita: | Věková skupina: | | |
|-----------------------|-----------------|---------------|---------------|
| | 15 – 18 let | 19 – 23 let | 24 – 30 let |
| Sledování televize | 10 ½ hod týdně | 8 ¾ hod týdně | 8 hod týdně |
| Odpočinek | 4 hod týdně | 3 hod týdně | 3 ¾ hod týdně |
| Sport | 2 ½ hod týdně | 2 hod týdně | 1 ½ hod týdně |
| Setkávání s přáteli | 2 ½ hod týdně | 2 ½ hod týdně | 3 ¾ hod týdně |

Tabulka č. 1. Čas, který věnuje mladá generace ČR vybraným volnočasovým aktivitám (zaokrouhlený průměr).

Pro naše účely je zvláště důležité si všimnout množství volného času, který mladí věnují setkávání se svými vrstevníky. Tento čas je totiž kompenzací množství volného času individualisticky stráveného sledováním médií (hudba, televize, internet) a odpovídá přirozené potřebě mladých lidí se sdružovat ve vrstevnických skupinách. Autoři Sak a Saková ve svých výzkumech uvedli, že denně se schází s přáteli 49% mladých lidí, a většina zbývajících, tj. 42% mladých, se setkává se svými vrstevníky alespoň jednou týdně.⁵⁹ Tento fakt podtrhuje skutečnost, že *vrstevnické vztahy jsou podstatným atributem dospívání a vrstevnická komunikace je klíčová při utváření identity jedince.*

Další důležitou charakteristikou trávení volného času mladými lidmi, která vyplynula z uvedeného výzkumu, je fakt, že mladí lidé dnes dávají přednost trávení volného času mimo volnočasové organizace (srov. tab. č. 2).⁶⁰ Většina z dotázaných uvedla, že upřednostňuje způsob trávení volného času dle svého zájmu, samostatně či s přáteli, bez vnější organizace jinými subjekty. My si v této souvislosti dovolueme tvrdit, že touha mládeže po sebeurčení v jejím volném čase má přímou souvislost se společenskou nálepkou „neorganizovaná mládež“.

⁵⁷ Srov. VÁŽANSKÝ, M. Základy pedagogiky volného času..., s. 48.

⁵⁸ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 66. Srov. též: ŠTURSOVÁ, T., BOCAN, M. *Aktuální problémy mladé generace ČR: Závěrečná zpráva*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2006. s. 13.

⁵⁹ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce...*, s. 61.

| Místo trávení volného času: | Věková skupina: | | |
|------------------------------------|-----------------|-------------|-------------|
| | 15 – 18 let | 19 – 23 let | 24 – 30 let |
| Sám, s rodinou, přáteli | 85 % | 87 % | 91 % |
| V tělovýchovné organizaci | 38 % | 27 % | 23 % |
| Ve škole mimo vyučování | 30 % | 16 % | 3 % |
| V domě dětí a mládeže | 25 % | 8 % | 6 % |
| V komerčním zařízení pro volný čas | 15 % | 31 % | 26 % |
| Jinde | 11 % | 14 % | 12 % |

Tabulka č. 2. Četnost využití jednotlivých volnočasových aktivit věkovými skupinami mládeže ČR (zaokrouhlený průměr).

O to, že tato společenská nálepka mládeži je negativní, se zejména zaslouhuje patologie využívání volného času, k níž má mládež v rámci sebeorganizace tendenci sklouznout. V současné době má mezi sociálně-patologickými jevy ve volném čase mládeže prvenství užívání drog.⁶¹ Již v roce 1998 profesor Howard Parker, zabývající se drogovou scénou Velké Británie, představil ve své knize *Illegal leisure*⁶² nový fenomén, tzv. normalizaci drog ve volném čase mladých lidí. Ve své studii poukázal na fakt, že se drogy staly přirozenou součástí volného času dospívajících a zároveň upozornil, že drogová politika Velké Británie, která by měla na tento trend odpovědět, je dysfunkční. Dnes, devět let po vydání této knihy, musíme konstatovat, že se drogy staly vžitou součástí volna mnoha dospívajících mladých lidí. Například nedávný výzkum Eurobarometer 2004⁶³ potvrdil, že 21% dotázaných adolescentů Evropské unie⁶⁴ chápe užívání drog, jako nezbytnou součást své rekreace.

Práce s mládeží v jejím volném čase tak dnes klade na pedagogy náročný ambivalentní požadavek. Na jedné straně nabízet mladým lidem volný prostor k seberealizaci (bez organizačního vlivu), a na druhé straně jim pomoci tento „prázdný prostor“, který je pro některé z nich ohrožující, zvládat. Jen za podmínky zohlednění obou těchto dimenzí v sociálně-pedagogické práci s mládeží v jejím volném čase bude tato činnost efektivní a bude pro mladé

⁶⁰ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce...*, s. 71. Srov. též: ŠTURSOVÁ, T., BOCAN, M. *Aktuální problémy ...*, s. 17.

⁶¹ Pozn.: Některé zdroje hovoří o tzv. rekreačním užívání drog. Jde o užívání drog jako je alkohol, konopné látky, LSD a extáze za účelem zábavy a silného prožitku. Srov. *Rekreační užívání drog: Zásadní výzva. Zaostřeno na drogy*, 2003, roč. 1, č. 5 [online]. Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové záležitosti, 2003, poslední aktualizace 03. 02. 2004 [cit. 01. 11. 2006]. Dostupné na: <http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/zaostreno_na_drogy/zaostreno_na_drogy_2003_05_cislo_5_2003>. s. 1.

⁶² Srov. PARKER, H., et al. *Illegal Leisure: The Normalization of Adolescent Recreational Drug Use*. London: Routledge, 1998.

⁶³ Srov. *Young people and drugs: Flash EUROBAROMETER 158* [online]. EUROPA – information portal EU, 2005, poslední aktualizace 26. 10. 2005 [cit. 01. 11. 2006].

Dostupné na: <http://europa.eu.int/comm/public_opinion/flash/fl158_en.pdf>. s. 25.

⁶⁴ Pozn.: Výzkum se týkal mladých lidí z patnácti tehdejších členských zemí Evropské unie. Česká republika v tomto výzkumu ještě nebyla zahrnuta.

lidi přínosem. Ti pak v tomto „volném“ a zároveň „chráněném“ prostoru najdou místo své seberealizace, jež je mostem do života ve společnosti.⁶⁵

Souhrnně můžeme říci, že nárůst volného času a možnost svobodného disponování s tímto časem se výrazně podepisuje na životním stylu mladých lidí. Stává se na jednu stranu výzvou k seberozvoji a prostorem ke zvyšování kvality vlastního života mladých lidí, na druhou stranu je však hrozbou prázdnoty, s možným sklouznutím k sociálním patologiím. Pro sociálně-pedagogický přístup k „neorganizované mládeži“ z toho plyne úkol *nabízet mladým lidem kvalitní trávení volného času, a to v prostředí, které jim umožňuje utvářet si svůj volný čas se sebeurčením.*

O důležitosti volnočasové nabídky pro „neorganizovanou mládež“ svědčí i zkušenost, kterou udělali na konci šedesátých let sociální pedagogové v otevřených klubech v Německu (viz kap. 5.1.1 *Historický vývoj a perspektivy otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu*). Tehdy se prosazoval v otevřených klubech tzv. antipedagogický přístup. Byla zde snaha umožnit mladým lidem sebeorganizaci, která by u nich pěstovala demokratické myšlení. Tento model však postupně zkolaboval, neboť mladí lidé měli brzy dost valných hromad a plánovacích setkání. Chtěli zde trávit volný čas, se kterým si sami nevěděli rady.⁶⁶

2.1.5 Být autorem svého života v časoprostoru adolescence

„Období adolescence je obdobím ‚psychosociálního moratoria‘. Je to čas, který společnost poskytuje jedinci, aby si vytvořil životaschopnou identitu.“⁶⁷

2.1.5.1 Adolescence jako chráněný časoprostor

Oproti generaci adolescentů šedesátých let minulého století, kteří v období moderny výrazně revoltovali ve prospěch svého životního stylu, má dnešní generace dospívajících mnohem snazší cestu. Dnes je totiž období adolescence chápáno jako jeden z uznávaných životních stylů společnosti. Stalo se volným časoprostorem tzv. moratoria dospělosti, který mladé generaci poskytuje bezpečné a chráněné období pro její psychosociální zrání, profesionální přípravu a zakotvení vlastní identity.⁶⁸

Tento chráněný volný časoprostor, určený k autorství vlastního života, se však dnes stal i určitým druhem sociálního vyloučení. Mládež má sice volný prostor, ten na ni však padá

⁶⁵ Pozn.: Potřeba zapojení mladých lidí ve společnosti byla jednou ze čtyř hlavních potřeb mládeže Evropy, které se vynořily z diskuzí vedených k vytvoření Bílé knihy o mládeži z roku 2001.

⁶⁶ Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?: Eine Standortbestimmung. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Jugendarbeit..., s. 17.

⁶⁷ Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie...*, s. 213.

a stísňuje ji, protože je v tomto prostoru ponechána sama, konfrontována s pluralitou nejednoznačných identit. Mladý člověk je zde postaven před úkol autorství vlastního života, avšak nemá k tomu odpovídající zkušenosti a dostatečně silnou oporu.

Bezhlavou protekcí časoprostoru adolescence kritizují především terapeuti, kteří se v ordinacích setkávají s jejími důsledky. Především praktičtí logoterapeuti⁶⁹ poukazují na fakt, že mladá generace je v tomto časoprostoru přespříliš chráněna dospělými. Je chráněna proti přetěžování, jejich životní styl je podřizován skupině jejich vrstevníků a je respektována jejich svoboda ve smyslu dělat si co chci. Výsledkem je mládež pasivní a hédonistická, jenž chápe život jako dar a ne jako úkol. Její rodiče jsou naopak extrémně přetíženi a přepracovaní, a překvapení z toho, že jejich „chráněné děti“ nejsou schopny zvládat život.⁷⁰

2.1.5.2 Adolescence jako prostor sociálního vyloučení

Mládež ponechaná sama sobě v procesu utváření vlastního života, začíná být hodna zájmu společnosti až ve chvíli, kdy výsledky jejího experimentování s životem překročí únosnou mez a stanou se pro společnost ohrožující. Chráněný časoprostor adolescence se následně stane skutečným prostorem sociálního vyloučení, většinou ostře sledovaným médií.

Tohoto problému se již dotkly některé zahraniční studie ve smyslu tzv. stereotypizace mladých lidí (stereotyping of young people). Studie v tomto ohledu poukázaly na negativní službu médií, která jsou dnes hlavním komunikačním kanálem a která jsou častou příčinou toho, že je prostor adolescence viděn jako ohrožující.⁷¹

Například v Irsku v roce 2000 provedl sociolog Maurice Devlin studii stereotypizace mládeže v irských tištěných médiích a zjistil, že dvě třetiny všech uvedených článků o mládeži byly spojeny s násilím, čtvrtina hovořila o ohroženosti a problémovém chování mládeže a pouze desetina článků mládež vyzdvihovala.⁷²

⁶⁸ Srov. WYN, J., WHITE, B. Rethinking youth. In MACEK, P. *Adolescence...*, s. 39.

⁶⁹ Pozn.: Logoterapie je psychoterapeutická metoda vyvinutá Viktorem Emanuelem Franklem v první polovině dvacátého století. Vychází z Freudovské psychoanalýzy a vedle Freudovy „touhy po slasti“ a Adlerovy „touhy po moci“ přichází s třetí základní lidskou potřebou „touhy po smyslu“. Odtud pramení název logoterapie, z řeckého „logos“ (smysl). Základní myšlenkou logoterapie je, že pokud není touha po smyslu naplněna, vede od frustrace až k existenciálnímu vakuu. Logoterapie pomáhá pacientovi najít východisko z jeho existenciální frustrace.

⁷⁰ Srov. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově...*, s. 80, 118 – 119.

⁷¹ Srov. GARRAT, D. Youth Cultures and Sub-Cultures. In ROCHE, J. (Ed.) *Youth in Society*. 2nd ed. London: Sage Publ., 2005. s. 145.

⁷² Pozn.: Autor ve čtyřech periodicích v průběhu tří měsíců jednoho kalendářního roku našel celkem 248 článků vztahujících se na mladé lidi ve věku mezi dvanácti a jedna dvaceti lety. V nich rozlišil několik specifických kategorií portrétů mládeže. 32,7% článků se týkalo kriminality a násilí mladých, 31% spojovalo mládež s oběťmi násilí, 20,2% hovořilo o ohrožené mládeži, 5,2% vytýkalo mládeži problémové chování a jen 8,9% vyzdvihovalo dobré chování. Srov. DEVLIN, M. *Inequality and the Stereotyping of Young People*.

Faktem je, že stereotypizace mladých společností se převážně podepisuje na samotných adolescentech, kteří mají problém s úkolem utvářet svou vlastní identitu. Jak později uvedeme v kapitole 2.2 *Nároky vnitřního procesu utváření identity mladého člověka*, podstatným prvkem identitního procesu je zpětná reflexe od okolní společnosti. Každý mladý člověk potvrzuje sebe sama z reakcí okolí, aby tím naplnit jednu ze základních potřeb adolescence, potřebu jistoty. V případě námi popsané stereotypizace spojené s negativní zpětnou vazbou pozorujeme, že někteří z takto postižených adolescentů sklouzávají k náhradnímu formování identity, k tzv. difúzní identitě. Tito mladí lidé přenášejí tíhu formování vlastní identity na druhé, většinou na specifické (sub)kulturní skupiny, kde nalézají bezpečné a přehledné prostředí, s jasnými hodnotami, bohužel však většinou namířenými proti majoritní kultuře.⁷³

Fakt dopadu stereotypizace na mládež potvrzují z praxe i někteří pracovníci s mládeží: „Každý den vidím v agresivním chování mladých černochoů jednoho proti druhému, jak zvnitřnili negativní chování, které jim přisoudila společnost.“⁷⁴

2.1.5.3 Adolescence bez sociálního prostoru

Dosud jsme popisovali adolescenci jako zajištěný bezpečný časoprostor psychosociálního zrání. Některé německé studie však upozornily, že o tomto chráněném prostoru lze bohužel hovořit pouze ve smyslu času, a ne ve smyslu fyzickém.

Sociální pedagogové Lothar Böhnisch a Richard Münchmeier v této souvislosti poukázali na nedostatek fyzických prostorů pro specifickou cestu dospívání mládeže. Oba kritizují tzv. územní vyvlastnění mládeže a apelují na zajištění veřejných prostor, kde není nebezpečí tzv. pedagogické kolonizace.⁷⁵ Ve svých úvahách se opírají o *osmou zprávu o situaci mládeže v Německu* z roku 1990, kde se konstatuje: „Od mladých lidí se už dnes nevyžaduje zvládnutí klasických úkolů, jako je vytvoření identity, profesní kvalifikace, osamostatnění a založení rodiny, ale mladý člověk dnes musí vložit energii do překonání vlastních existenciálních otázek života.“⁷⁶ Podle autorů tento nový obraz adolescence žádá od práce s mládeží víc než jen výchovnou a socializační nabídku. Musí poskytnout tzv. pomoc ke zvládnutí každodenního života, která podle nich spočívá ve *zpřístupnění tělesných, informačních, sociálních a biogra-*

Dublin: The Equality Authority, 2006. s. 46. Pozn.: Podobné studie byly provedeny i v Anglii, ve střední Evropě, Austrálii a USA.

⁷³ Srov. SYROVÝ, P. Subkultura jako specifická cílová skupina. *Éthum*, 2002, roč. 10, č. 33, s. 8.

⁷⁴ YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 38.

⁷⁵ Srov. BRENNER, G. Besetzt euren Platz! Über die Vernachlässigung des Territorialen in der Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit...*, s. 224.

⁷⁶ Pozn.: Autoři čerpali ze studie 8. *Jugendbericht 1990*, s.78. Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?: Eine Standortbestimmung. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 22.

*fických zdrojů, a to především prostřednictvím nabídky sociálních prostorů a interpersonálních vztahů.*⁷⁷

Z těchto zahraničních studií plyne závěr, že sociálně-pedagogické přístupy k „neorganizované mládeži“ by měly cílově skupině zajišťovat tzv. otevřené prostory, které jí umožní přivlastnění, seberealizaci, vnášení vlastní autonomní kultury a tak interakci s kulturou společnosti.⁷⁸ Je třeba si uvědomit fakt, že: „*Ulice je dnes často pro mladé lidi jediný autonomní prostor, který jsou si schopni pro sebe vydobýt.*“⁷⁹

Souhrnně můžeme říci, že sociologický pohled na období adolescence v postmoderní společnosti nám toto období představil jako chráněný časoprostor, ve kterém je mladý člověk vyzván k autorství vlastního života. Zároveň však upozornil na fakt, že tato výzva nepřináší pouze netušené možnosti, ale je pro mnohé mladé ohrožující. Jako hrozby jsme odhalili především osamělost mladého člověka v naplňování svého životního projektu, stereotypizaci dospívajících společností a absenci sociálního prostoru, který by byl vhodný k interakci mladých lidí s většinovou společností.

2.2 Nároky vnitřního procesu utváření identity mladého člověka

*„Jsem černej pasažér, nemám cíl ani směr, vezu se načerno životem a nevím. Jsem černej pasažér, nemám cíl ani směr, vezu se odnikud nikam a nevím, kde skončím.“*⁸⁰

Jak jsme již naznačili, v postmoderním světě není místo pro poutníka jednoho projektu, tak jak jej představil sociolog moderny Max Weber.⁸¹ Postmoderní život je putováním odnikud nikam, již neexistuje cíl cílů.⁸² Prudký nárůst mobility a anonymity obyvatel postmoderní společnosti přinesl otázky po identitě, která se stala úkolem a předmětem jeho neustálé starosti. Se zhroucením filozofie životního projektu moderny ztratil člověk jistotu, co by vlastně měl ve svém životě realizovat. Rámce života se staly prozatímní, dočasné. Mladý člo-

⁷⁷ Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?... , s. 22.

⁷⁸ Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Jugendarbeit... , s. 220.

⁷⁹ ROBERTSON, S. Youth Clubs, Association, Participation, Friendship and Fun! Dorset: Russell House Publ., 2005. s. 12.

⁸⁰ Pozn.: Text refrénu písně hudební skupiny Traband, autor textu SVOBODA, J., album *Hyjé!*, vydavatelství Indies, 2004.

⁸¹ Pozn.: Protestantská morálka německého sociologa Maxe Webera chápala život moderního člověka jako život poutníka, který jde za cílem a všechny prostředky zaměřovaly plánovitě k dosažení tohoto cíle (projektu). Toto zacílení přineslo důraz na individualismus, usilovnou práci, racionální jednání, spoléhání se na sebe a především odložené spotřeby.

⁸² Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 38 – 39.

věk dnes sice dosáhne kvalifikaci pro určitou chvíli, ta mu však bude již za pár let neužitečná. Z toho plyne, že trvalé sledování jednoho cíle a fixní specializace mají dnes pro sebeurčení člověka již jen nepatrnou hodnotu a k životnímu úspěchu spíše napomáhá elasticita zájmů a pružná adaptace na změny. Dalo by se říci, že čím neurčitěji je identita postmoderního člověka definována, tím lépe. Sociolog Zygmund Bauman v tomto smyslu tvrdí, že dnešní člověk ztratil svou vnitřní identitu, zato však získal schopnost přetvářet se do různých identit (tzv. přestupní identita).⁸³

Nároky na zvládnutí této tzv. přestupní identity spolu s nároky samotného vnitřního identitního procesu adolescenta nás nyní přivádějí k psychologické analýze života adolescentů. Rámcem našich úvah se stane klasická Eriksonova koncepce ego identity⁸⁴ a na ni navazující teorie statusů identity vývojového psychologa Jamese E. Marcii. Pro upřesnění je třeba dodat, že klasický Eriksonův model budeme nahlížet očima dnešní doby, kdy již není proces utváření identity adolescenta chápán jako konečný, tj. završený dosažením identity (ztotožnění se s jedním životním projektem), ale je to nikdy nekončící celoživotní proces.⁸⁵

2.2.1 Exkurz do vnitřního procesu utváření identity

Sociální psychologové dnes vymezují identitu jedince ve třech rámcích: intrapersonální, interpersonální a sociální.

První z těchto rámců – intrapersonální – vystihuje identitu jako „jádro osobnosti“ („Já“), které tvoří vědomí totožnosti sebe sama, založené na prožívání své kontinuity: „Já jsem zde, a takový tady budu i zítra.“ Vědomí totožnosti sebe sama přetrvává bez ohledu na čas, společenské změny i změny v sociálních rolích či v jejich chápání. Mladý člověk utváří tuto svou identitu v odpovědi na otázku „Jakým člověkem jsem?“ a „Čím se liším od druhých?“ a sebedefinuje se jako osobnost. Otázku „Jakým člověkem jsem?“ pak klade s morálním podtextem: „Jakým člověkem jsem podle morálních kritérií společnosti, kde žiji, a jak smysluplné je moje konání pro mě samotného a pro druhé?“ Je zde tak zřejmý základ budoucího osobního přesvědčení a zodpovědnosti mladého člověka.⁸⁶

V druhém, interpersonálním rámci sebedefinování, dominuje otázka: „Kdo, respektive co jsem nebo budu, ve vztahu k druhým lidem?“ Identita je v tomto rámci chápána jako sou-

⁸³ Srov. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době...*, s. 27 – 35.

⁸⁴ Pozn.: Koncepce ego identity psychoanalytika Erika H. Eriksona rozděluje vývoj ega do osmi stádií. Každé z nich má svůj optimální čas k vynoření (kritické období) a obsahuje psychosociální krizi, která představuje možnost růstu, ale zároveň i možnost ohrožení. Pro období adolescence je charakteristické stádium „identita versus zmatení rolí“, pro období časně dospělosti stádium „intimita versus izolace“.

⁸⁵ Srov. MACEK, P. *Adolescence...*, s. 114. Srov. též KLÍMA, P. *Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží...*, s. 39.

hrn sociálních rolí, které jedinec v aktuální chvíli hraje nebo hrát bude. Tato identita „Self“ se dynamicky vyvíjí a souvisí s mírou přijetí sociální role a s osobním nasazením v roli. V kontextu postmoderní společnosti hovoříme o tzv. multiidentitě, vyjadřující pluralitu identit, ve kterých se mladý člověk pohybuje. Aby mohl být tento pohyb bezproblémový, adolescent se musí stále vracet k hledání smyslu a jednoty uvnitř sebe (tj. stabilizace intrapersonální identity). K tomu jej povedou otázky jako: „Kdo vlastně jsem v tolika různých rolích?“ a „Kdo je to pravé, to skutečné já?“⁸⁷

Třetí, sociální rámec sebedefinování, chápe identitu jako příslušnost ke společenským skupinám.⁸⁸ Obsahem této identity je pojmenování sociální skupiny, ke které se mladý člověk přiřazuje nebo ke které je přiřazován, její hodnocení, místo ve skupině apod.⁸⁹ Oproti předcházejícím dvou rámcům, které se začínají tvořit již na počátku adolescence, sociální rámec utvářející sociální identitu, tj. potřebu někam patřit, podílet se na něčem a něco s druhými sdílet, dominuje až v pozdní adolescenci a stabilizuje se až během dalšího života.

Z uvedeného je zřejmé, že *pro zvládnutí tzv. přestupní identity, nárokové postmoderní společnosti, je rozhodující zaměřit přístupy práce s mladými lidmi na budování stabilní intrapersonální identity*. Jen ve chvíli, kdy si adolescent bude schopen sám odpovědět na otázky: „Kdo vlastně jsem v tolika různých rolích?“ a „Kdo je to pravé, to skutečné já?“, bude schopen zvládat množství vnějších identit přinášených životem v tzv. multiidentitní společnosti.

Aby sociálně-pedagogičtí pracovníci byli schopni doprovázet adolescenty při zodpovídání si těchto klíčových otázek, je třeba navíc znát vnitřní souvislosti, v jakých jsou tyto otázky kladeny. To znamená zohlednit ve své práci potřeby a myšlení adolescentů, dané jednotlivými vývojovými etapami dospívání. Pro přehled uvádíme stručnou charakteristiku tří vývojových etap námi sledované cílové skupiny:

a) Pubescence (tj. časná adolescence; věk 11 – 13 let)

V tomto období dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti mladého člověka. Impulzem jsou hormonální změny spojené se změnami tělového schématu a změny v poznávacích procesech spojené se schopností oprostít se od vázanosti na konkrétní realitu

⁸⁶ Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie...*, s. 223.

⁸⁷ Srov. BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky...*, s. 97.

⁸⁸ Pozn.: Model sociální identity jako vymezení vůči sociálním skupinám přinesl sociální psycholog Henri Tajfel v roce 1982. Srov. TAJFEL, H. (Ed.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University press, 1982.

⁸⁹ Srov. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie...*, s. 224.

a uvažovat hypoteticky (tzv. stadium formálních logických operací).⁹⁰ Abstraktní myšlení se stává základem pro nový způsob sebepoznávání – introspekci. Pubescentovi se otevírá nový prostor, daný schopností uvažovat o sobě ve výše uvedených otázkách identity: „Jakým člověkem jsem?“, „Kdo jsem ve vztahu k druhým lidem?“, „V jaké společnosti chci žít?“ apod. Tyto otevřené otázky identity, spojené se ztrátou starých (dětských) jistot, a rychlé biologické změny pubescenty znejišťují tak, že pochybují o sobě samých, o svém místě ve společnosti a stávají se k sobě značně kritičtí. *Potřeba jistoty, kterou je potvrzení sebe sama vůči sobě a společnosti, se tak stává základní potřebou mladých lidí procházejících obdobím pubescence.*

V tomto ohledu hraje významnou roli reflexe okolí pubescenta. Na prvním místě uspokojují tuto jeho potřebu soudy subjektivně významných osob.⁹¹ Adolescentovi velmi záleží na tom, být dobrý v očích lidí, na kterých mu záleží. Prvenství mezi těmito referenčními osobami stále zaujímají rodiče pubescenta, a to i přes fakt, že vztah pubescentů k autoritám prochází významnou proměnou. Jde zvláště o proces individuace, kdy se pubescent emancipuje od rodiny a transformuje vztah k autoritě od infantilní závislosti k autonomii. Vedle rodičů hrají pro sebereflexi mladých důležitou roli i další subjektivně významné osoby. Zvláštní úlohu zde hrají pracovníci pomáhajících profesí, zvláště pedagogičtí pracovníci, kteří pracují s mladými s pomocí dlouhodobých a stabilních vztahů.⁹²

Kontakty s dospělými, které lze charakterizovat jako vztahy přátelství s „jistotami“, pak pubescent potřebuje doplnit interakcemi umožňujícími soupeření, srovnávání a experimentování.⁹³ K tomu slouží vrstevnické vztahy spočívající v konfrontaci a střetávání ve skupině. Vrstevnická skupina plní v pubescenci funkci komunikační a interakční platformy, kde může dospívající experimentovat s rolemi, testovat sám sebe a kde pro sebe získává velmi důležitou zpětnou vazbu ze strany vrstevníků.⁹⁴ Vrstevnická skupina se stává platformou, na níž se pubescenti mohou vyjadřovat, poslouchat a „rezonovat“ s druhými. Znovu tak lze potvrdit, že *pro sebereflexi pubescentů jsou klíčové interpersonální vztahy, a skupinová práce je základním kamenem práce s adolescenty.*⁹⁵

⁹⁰ Srov. PIAGET, J. Psychologie inteligence. In VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání..., s. 332.

⁹¹ Srov. OLBRICH, Coping and Development. In MACEK, P. *Adolescence...*, s. 73.

⁹² Srov. WILLIAMSON, H. The needs of Young People aged 15 – 19 and the Youth Work Response. In ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 52.

⁹³ Srov. SELTZEROVÁ, V. C. The psychosocial worlds of the adolescent. In MACEK, P. *Adolescence...*, s. 22.

⁹⁴ Pozn.: Potřeba rozšiřování a schválení prostoru pro experimentování mladých lidí byla jednou ze čtyř hlavních potřeb mládeže Evropy, které se vynořily z diskuzí vedených k vytvoření Bílé knihy o mládeži z roku 2001.

⁹⁵ Srov. ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 65.

b) Střední adolescence (věk 14 – 16 let)

Toto období začíná pohlavním dozráním pubescenta a je startem relativně dlouhého období úseku moratoriu dospělosti. Vrcholí zde hledání osobní identity, vlastní jedinečnosti a autenticity adolescentů. Mladí se v tomto období uvolňují z rodinných vazeb a svou identitu přechodně opírají o tzv. skupinovou identitu adolescentní party. V ní je, oproti hlučné partě období puberty, charakteristické jakési „uklidnění“, spojené se standardní komunikací a interakcí uvnitř skupiny. Vznikají zde mezilidské interakce, které jsou základem utváření reflektované identity (self), spojené s otázkou: „Kdo, respektive co jsem nebo budu, ve vztahu k druhým lidem?“ V tomto období dochází ke změnám v sociálních vztazích: k diferenciaci mužské a ženské role, k proměně role syna/dcery, žáka a studenta, k experimentování s rolí partnera/partnerky. Místem pro experimentování s těmito novými sociálními rolami je vrstevnická skupina, která tímto umožňuje získat životní zkušenosti později uplatňované v období dospělosti.

Na pozadí adolescentní skupiny také probíhá osvojování mravních norem a společenských hodnot. Pro toto období je charakteristická tzv. konvenční morálka⁹⁶, se kterou adolescenti odvozují principy chování z jednání lidí v jejich okolí a vytvářejí si tak svůj vlastní pohled na normy. Tyto vlastní pravidla a normy pak aplikují v životě vrstevnické skupiny za účelem překročení běžně sdílených sociálních norem.

Zvláštní citlivost vnímáme u adolescentů pro otázky osobní morálky, spojené s úvahami o spravedlnosti, o dobru a zlu ve světě. V těchto zásadních otázkách se u mladých lidí projevuje požadavek po smyslu, na který existují různě uspořádané odpovědi ve výrazu světový názor.⁹⁷ V této souvislosti sociální psycholog Erich Fromm hovoří o potřebě transcendence člověka⁹⁸ či, jinak řečeno, potřebě překonání všednodenní zkušenosti⁹⁹ anebo, jak uvádí vývojový psycholog Pavel Říčan, o přirozené potřebě náboženskosti člověka, která je vytěsněna z vědomí podstatné části západních lidí do kolektivního nevědomí.¹⁰⁰ Mladí lidé hledají odpovědi na tyto otázky, neboť od zaměřenosti (smyslu) mladého člověka se odvíjí

⁹⁶ Pozn.: Vývojový psycholog Lawrence Kohlberg rozlišil tři morální stádia v životě dítěte: předkonvenční stádium charakteristické pro předškolní věk, konvenční stádium charakteristické pro školní věk a postkonvenční stádium spojené s dospíváním. Srov. MACEK, P. *Adolescence...*, s. 66.

⁹⁷ Pozn.: Základem světónázoru je otázka prvotní příčiny a s ní související palčivá otázka posmrtného bytí. Světovým názorem mladých lidí v ČR se zabýval ve svém výzkumu z roku 1997 sociolog Petr Sak. Zjistil, že vyhraněných ateistů bylo mezi mladou generací jen 20,5%. Druhou velmi výraznou skupinou byli mladí lidé s tzv. „světónázorovou schizofrenií“ (41,4%) a zbytek představovali mladí lidé s křesťanským světónázorem. Srov. SAK, P. *Proměny české mládeže: Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. s. 105.

⁹⁸ Pozn.: Německý sociální psycholog Erich Fromm postuloval pět základních potřeb člověka: potřeba vztaženosti, potřeba transcendence, potřeba zakořeněnosti, potřeba identity, potřeba orientačního rámce.

⁹⁹ Srov. WILD, M., KAPLÁNEK, M. (Ed.) *Mládež – církev – ateismus*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích ve spolupráci s Universität Erfurt, 2006. s. 181.

jednak utváření jeho vnitřní identity a zároveň schopnost překonávat životní problémy. V této souvislosti vídeňský psychiatr Viktor Emanuel Frankl tvrdil, že člověk si vytvoří stabilní identitu pouze za předpokladu, že „pochopí, že je zde k něčemu, že je zde pro druhé.“¹⁰¹ V každodenní praxi života pak Frankl vyžadoval posun od sobecké a individualistické otázky: „Co chci od života?“ k otázce: „Co ode mne žádá život?“¹⁰²

Tento fakt potvrzují i hlasy z praxe. Dlouholetá pracovnice s mládeží Kerry Youngová ve své knize uvedla: „Identita je otázkou mravnosti“¹⁰³, protože jsme sociální bytí v prostoru tvořeném morálkou.¹⁰⁴ Tento prostor po nás vyžaduje, abychom porozuměli své morální odpovědnosti vůči sobě i druhým.“¹⁰⁵

c) Pozdní adolescence (věk 17 – 20 let případně více)

Toto období, na které již bezprostředně navazuje dospělost, je charakterizováno ukončením vzdělávání a hledáním pracovního uplatnění. Adolescenta v tomto čase určují především otázky sociální identity: „Kam patřím?“, „Na čem se mohu podílet?“ a „Co s druhými sdílím?“ Utváří si představu o budoucích prioritách v dospělosti, důležitých osobních cílech a stylu života. Ujasňuje si hierarchii hodnot, reflektuje vlastní vztah ke světu a k životu (tj. tvoří si světový názor).

Potud tedy ve stručnosti charakteristiky dospívání, které je třeba zohledňovat při doprovázení adolescentů. Z jejich výčtu je zřejmé, že většina z nich má společný jmenovatel, na který by právě práce s mládeží měla adekvátně reagovat. Jde o jednu z hlavních charakteristik dospívání, kterou je nejistota (vnitřní krize) dospívajících. *Adolescent, jenž teprve tvoří svou identitu, je nejistý, hledá oporu v okolí, a to převážně u subjektivně významných osob, které již mají názor, jsou stabilní.* Ti, ať už si to uvědomují, či nikoli, poskytují dospívajícímu zpětnou vazbu, potvrzení a případnou pomoc. Neméně důležitou roli pro adolescenta pak hrají interakce ve vrstevnické skupině, kde dospívající získává potvrzení od svých vrstevníků a prostor pro seberealizaci.

Tato nejistota (vnitřní krize) adolescenta vyvolává u dospívajících různé statusy identity. Vývojový psycholog James E. Marcia v tomto smyslu popsal čtyři statusy identity, které vysledoval u mladých lidí v průběhu adolescence. Jeho kritériem rozlišení statusů identity by-

¹⁰⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002. s. 24.

¹⁰¹ Srov. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově...*, s. 20.

¹⁰² Srov. FRANKL, V.E. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie...*, s. 73.

¹⁰³ Pozn.: Pojem „mravnost“ vyjadřuje kvalitu jednání, které se podřizuje určitému nepodmíněnému požadavku.

¹⁰⁴ Pozn.: Pojem „morálka“ srov. pozn. č. 43.

¹⁰⁵ YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 43.

lo, zda obsahují zmíněnou „krizi“, a dále rozměr „závazku“, který chápal jako převzetí zodpovědnosti za určitý cíl či životní program. Podle přítomnosti či nepřítomnosti těchto dvou dimenzí autor rozlišil:

a) Předčasné uzavření identity, kdy mladý člověk přijal určité závazky, avšak bez kritických otázek. Příkladem je mladý člověk, který přijal hodnotový systém rodičů, aniž by hodnoty podrobil vlastnímu kritickému hodnocení.

b) Stav moratoria identity, který přináší kritické otázky, avšak mladý člověk zatím není dostatečně vybaven, aby se jim postavil a odpověděl na ně. Charakteristické je, že se adolescentovi jeví dospělost příliš náročná a nepřitažlivá a proto ji odkládá. Odmítá se jakkoli zavazovat, experimentuje se životem, staví se nedůvěřivě k institucím.

c) Rozptýlení identity (tzv. difúzní identita), kde už si mladý člověk ani neklade kritické otázky, ani se neangažuje. Nemá vytvořený žebříček hodnot, neví čím je a je snadno manipulovatelný. Tito rizikovní adolescenti bezmyšlenkovitě přebírají názory party a dochází u nich k sociálním deviacím.

d) Dosažení identity jako stav, kdy adolescent přijal zodpovědnost za svá rozhodnutí a odhodlal se odpovědět na otázky, které si kladl.¹⁰⁶

Pro naše potřeby vymezení pojmu „neorganizovaná mládež“ si nyní dovolíme tvrdit, že *sociální skupině „neorganizovaná mládež“ nejbližše odpovídá výše uvedená charakteristika moratoria identity*. Ta, jak jsme již uvedli, spočívá v přítomnosti životních krizí, které adolescenty většinou přesahují a vedou je k odkladu závazků spojených s dospělostí. Setkáváme se zde s nezodpovědností, experimentováním a nezájmem o dění kolem. Pokud tento stav trvá bez pomáhajícího vztahu, může vymizet i motivující krize, adolescent se stává lhostejný a dostává se do stavu rozptýlené identity. V tomto stavu je pak už jen malý krůček do bezpečného prostředí specifických subkultur, které jsou přehledné, uchopitelné a s jasnými hodnotami.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Srov. MACEK, P. *Adolescence...*, s. 20 – 21.

¹⁰⁷ Srov. SYROVÝ, P. Subkultura jako specifická cílová skupina. *Éthum*, 2002, roč. 10, č. 33, s. 8.

3 Vymezení pojmu „neorganizovaná mládež“

V předcházející kapitole jsme se zabývali nároky, které kladou na adolescenty proces socializace a vnitřní „identitní proces“. Již jsme naznačili, že mnozí adolescenti mají problémy tyto procesy zvládat a sklouzávají k moratoriu identity, případně k difúzní identitě. Otázce zvládání těchto procesů mladými lidmi proto bude věnována následující kapitola.

Na úvod nastíníme pojem „zvládání zátěžových situací“ a s ním spojené „strategie zvládání“. Poté přihlédneme k sociologickým studiím životního způsobu mladé generace, které by měly ozřejmit, jak to ve skutečnosti se zvládáním zátěžových situací u mládeže je. Poukážeme, že dochází k určitému rozlomení mladé generace mezi ty, kteří náročné životní situace zvládají, a ty, kteří se z různých důvodů vzdají a upadnou do stavu moratoria identity.

Konečně budeme definovat pojem „neorganizovaná mládež“, kterou označíme jako skupinu adolescentů, kteří nejsou sami schopni řešit náročné životní situace, což u nich výsledně vede k moratoriu identity.

3.1 Zvládání nároků

Každý mladý člověk je dříve nebo později v životě konfrontován se zátěžovými situacemi, ke kterým se musí určitým způsobem postavit. O interpretaci tohoto procesu, ve kterém se adolescenti vyrovnávají s novými požadavky, se pokusil americký psycholog zabývající se stresem, Richard S. Lazarus, v tzv. teorii zvládání (coping).¹⁰⁸ Podle něj je každý mladý člověk aktivním organizátorem své zkušenosti se zátěží (stresem), a je tedy na něm, jakou strategii zvládání zvolí. Jeho postup zvládání záleží především v tom, jak adolescent situaci subjektivně vnímá a jaký k ní zaujme postoj.

Dle vídeňského psychologa Alfreda Adlera je tento subjektivní postoj člověka k zátěžové situaci otázkou dřívějšího sociálního učení, které vychází z vlastního sebepojetí, životního cíle, pohledu na svět a způsobu, jak v minulosti řešily zátěžové situace subjektivně významné osobnosti.¹⁰⁹ Po boku pevné osobnosti udělá totiž mladý člověk zásadní životní zkušenost, na níž pak buduje systém hodnot, životní orientaci, vztahy a postoje. Životní zkušenost je také zásadní pro tzv. vědomí osobní účinnosti (self-efficacy)¹¹⁰, které je součástí sebepojetí jedince. Tuto koncepci publikoval americký psycholog Albert Bandura a popsal ji ja-

¹⁰⁸ Srov. MACEK, P. *Adolescence...*, s. 73.

¹⁰⁹ Srov. DREIKURSOVÁ, F. E. Adlerovská terapie. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 161.

ko pocit vlastní schopnosti řídit a kontrolovat běh dění. Následné psychologické výzkumy potvrdily, že tato charakteristika je skutečně podstatným předpokladem zvládnání náročných životních situací.

Pro získání vědomí osobní účinnosti uvádí Bandura několik předpokladů. Předně dospívající musí vyhodnotit svoji minulou zkušenost a na jejím základě získat pocit, že má dovednosti zvládnout podobný úkol i v budoucnosti. To však může získat i zástupnou zkušenost, kdy sledoval, jak se s úkolem vyrovnali jiní. Dále jde o schopnost strukturovat kroky vedoucí k dosažení cíle a v případě potřeby flexibilně měnit plán kroků včetně cíle. Výsledné jednání je pak navíc výrazně ovlivněno sociálními vlivy, jako je styl výchovy a způsob vzdělávání, které může vědomí osobní účinnosti jak posílit, tak i zřetelně utlumit. V této souvislosti hovoří představitel pozitivní psychologie Martin E. P. Seligman o tzv. naučeném optimismu či naučené bezmocnosti.¹¹¹

Odolnost mladého člověka vůči zátěži je tak výsledkem vyváženosti pomyslných vah, kde jsou na jedné straně faktory rizikové (genetické dispozice a náročná životní situace) a na straně druhé faktory ochranné. Zmíněná vědomá osobní účinnost (self-efficacy) patří k významným ochranným faktorům. Pokud se tyto pomyslné váhy vychýlí směrem na stranu rizik, adolescenti se budou snažit z náročná životní situace různými způsoby uniknout (racionalizace, bagatelizace, aj.). Pokud se však jazýček vah posune směrem k ochraně, mladý člověk bude mít tendenci vzít zátěžovou situaci jako výzvu.¹¹²

3.2 Rozlomení mladé generace

Nyní se pokusíme odpovědět na otázku, jak se výše zmíněné nároky na socializaci konkrétně promítají do životního stylu mladých lidí. Pro naše úvahy vyjdeme z výsledků již zmíněných sociologických výzkumů, které uskutečnil před nedávnem mezi mladými lidmi tým sociologa Petra Saka a socioložky Karolíny Sakové. Tito autoři hovoří o tzv. rozlomení mladé generace¹¹³, charakteristické dvěma póly životních stylů dospívajících.

¹¹⁰ Srov. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. In MACEK, P. *Adolescence...*, s. 31.

¹¹¹ Srov. MACEK, P. *Adolescence...*, s. 74.

¹¹² Srov. JEDLIČKA, R. Životní obtíže a krize. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 160.

¹¹³ Srov. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce...*, s. 69, 72, 206, 207, 212. Pozn.: Fakt „porušenosti“ či „nehomogenity“ mladé generace potvrzují i jiní autoři, jako například sociální pedagog Richard Münchmeier nebo profesorka sociologie Martina Löwová. Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?: Eine Standortbestimmung. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 16 – 17. Srov. též: LÖW, M. Raumsoziologie. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 223.

První pól charakterizují ti mladí lidé, kteří svůj život v postmoderní společnosti „zvládají“. Setkáváme se u nich s aktivním postojem k životu, úsilím o poznání a snahou dát svému životu smysl nad rámec konzumu, kariéry a hédonismu. Jsou schopni pracovat s informacemi a stále aktualizovat základnu pro adekvátní využívání těchto informací. Volný čas, jehož prožívání je dnes významným ukazatelem životního stylu, tráví tito adolescenti aktivně a s důrazem na jeho kvalitu. V otázkách hodnotové orientace je možné tyto lidi popsat jako tzv. vnitřně řízené¹¹⁴, s vysokou mírou hodnotového zakotvení. Naplňují své zájmy, přijímají zodpovědnost a participují na životě společnosti, ve které se orientují. O většině z nich můžeme říci, že mají vysoké vědomí osobní účinnosti (self-efficacy), vědomí vlastní stability, pohody a kompetence zvládat život i s jeho problémy.

Kolem druhého pólu se pohybuje taková skupina adolescentů, kteří mají se „zvládním“ života problémy. U těchto lidí se setkáváme s manipulovatelností a infantilizací, která je spojená s nezaměstnaností a nevzdělaností. Tito lidé jsou informacemi spíše zahlceni, než že by se v nich orientovali. Podléhají mediálnímu obrazu životního stylu spojenému s hédonistickým přístupem k životu. Svůj volný čas pocítují jako prázdný prostor, který je nutné zaplnit zábavou bez námahy. Hledají vzrušení. Petr Sak hovoří v souvislosti s touto skupinou adolescentů jako o tzv. vnějškově řízených lidech, u nichž je velmi nízká míra hodnotového zakotvení, typická vyprázdňenost a nechuť převzít zodpovědnost. Vědomí osobní účinnosti (self-efficacy) je u těchto mladých lidí velmi nízké, jsou emočně labilní a podvědomě touží po pomáhajícím vztahu.¹¹⁵

My tuto sociální skupinu blízkou druhému pólu, která je už vyčerpána pouhým zvládním života¹¹⁶, zařadíme do námi sledované skupiny „neorganizované mládeže“.

¹¹⁴ Pozn.: Petr Sak zde používá pojmy amerického sociologa Davida Riesmana. Srov. RIESMAN, D. *Osamělý dav: studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Mladá fronta, 1968.

¹¹⁵ Pozn.: Sociolog Petr Sak přisuzuje mladým lidem těchto dvou pólů rozdílné hodnotové orientace. První skupinu charakterizuje jako osoby zaměřené na postmateriální hodnoty, druhou skupinu jako mládež zaměřenou materialisticky s konzumním stylem života. Tato úvaha se opírá o teorii amerického sociologa Ronalda Ingleharda, který tvrdí, že v západní společnosti došlo k hodnotovým posunům směrem tzv. postmateriálním hodnotám. Důvodem je poměrně dobré materiální zajištění a s ním ekonomické i osobní bezpečí, které umožňují především nové generaci zaměřovat se k vyšším potřebám Maslowovy hierarchie potřeb. Mezi tyto tzv. postmateriální hodnoty autor řadí zvýšenou politickou participaci, nový smysl pro duchovno a ochranu životního prostředí (tj. hodnoty estetické a sociálně komunikativní). Tuto teorii již potvrdily některé západní sociologické studie, jako např. studie TOS, N. (Ed.), *Modern Society and Values. A Comparative Analysis Based on ISSP Project*. Ljubljana: FSS, University of Ljubljana; Mannheim: ZUMA, 1999. Teorie Ronalda Ingleharda je uvedena v knize: INGLEHARD, R. *The Silent Revolution*. Princeton: University Press, 1977.

¹¹⁶ Pozn.: Etaped Petr Klíma o této skupině hovoří, že „už samotný fakt mládí je pro ně obtížně zvladatelnou, nepříznivou sociální situací.“ Srov. KLÍMA, P. *Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její „nízkoprahové“ souvislosti*. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 41.

3.3 Pojem „neorganizovaná mládež“

Dosud jsme sledovali mládež pohybující se obdobím tranzitu mezi dětstvím a dospělostí na pozadí postmoderní společnosti. Nastínili jsme některé problémy, se kterými se mládež v tomto procesu setkává a které není schopna sama bezproblémově řešit. Především šlo o problémy spojené s procesem hledání a utváření identity adolescentů na pozadí postmoderní společnosti. Došli jsme k závěru, že prostředí, do kterého se mládež socializuje, má na její životní styl a s ním spojené problémy značný vliv. Tento styl jsme nazvali postmoderní a jako jeho hlavní charakteristiku jsme uvedli důraz na svobodu v tvorbě osobního projektu.

Z nezřetelného obrazu mládeže postmoderny nám vystoupil adolescent jako osamělá bytost ve volném časoprostoru s náročným úkolem autorství vlastního života. Podle toho, jak se k této výzvě následně mladý člověk postavil, jsme rozlišili dvě skupiny mladých: ty kteří uchopili tuto možnost jako výzvu, a mladé lidi, kteří z různých důvodů tuto „zátěž“ nezvládli, rezignovali a nechali se životem „unášet“. U této skupiny jsme pak vysledovali tzv. moratorium identity spojené s hodnotovým chaosem, manipulovatelností, rezignací na život a moratorium dospělosti. Ve způsobu jejich života jsme objevili odrazy patologických jevů současné společnosti, které se staly vodou na mlýn médiím, prezentujícím mladé lidi jako ohrožení společnosti. Výsledkem byla negativní nálepka „neorganizovaná mládež“, spojená se sociálním vyloučením a vírou v instituce, které tuto mládež mají „napravit a zachránit“.

Konečně jsme naznačili, že těmto mladým chybí průvodci, kteří budou silnými morálními osobnostmi, budou posilovat mladé do života a uschopňovat je zvládat jejich život. Hovořili jsme o absenci sociálního prostoru, zázemí, které by si mohli tito mladí lidé přivlastňovat a bezpečně v něm procházet procesem socializace.

Poznámka: Pro srovnání našich úvah týkajících se tématu „neorganizovaná mládež“ uvádíme v příloze I (uvedena v závěru práce) charakteristické vlastnosti „neorganizované mládeže“ popsané terénními pracovníky ze sídliště Praha – Modřany.

II KRITÉRIA SOCIÁLNĚ-PEDAGOGICKÉ PRÁCE S „NEORGANIZOVANOU MLÁDEŽÍ“

Cílem druhé kapitoly práce je odvodit, jaká kritéria by měla splňovat sociálně-pedagogická práce s „neorganizovanou mládeží“ tak, aby byla efektivní. Východiskem se nám stanou specifika socializace mládeže v postmoderní společnosti, uvedená v předcházející kapitole, doplněná o fakta dotčené odborné literatury. Každá úvaha bude provázena příklady z praxe.

Při definování kritérií se pokusíme vyhnout dvěma extrémům, které mohou doprovázet sociálně-pedagogické úsilí při práci s „neorganizovanou mládeží“:

1) snaze přebírat formování identity mladých do vlastních rukou s odůvodněním: „Myslíme to s tebou přece dobře!“¹¹⁷

2) nebo úplně na jakékoli pedagogické úsilí rezignovat, a to například s odůvodněním: „Nevěřím, že mladí lidé potřebují vytvářet prostor, aby mohli dospět. (...) Jsem přesvědčen, že ‚sociálně-pedagogické‘ pojetí nízkoprahových klubů, tedy neohrazené spojení volnočasových aktivit, výchovných aktivit a sociálních služeb je v zásadě chybné a bude přinášet neustále neřešitelné problémy.“¹¹⁸

¹¹⁷ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 364.

¹¹⁸ Pozn.: Tento postoj zaujal vzdělavatel sociální práce Jan Syrový při rozhovoru s Alešem Herzogem. Srov. HERZOG, A. *Rozhovor s Janem Syrovým* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 05. 03. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=516&comment=128#comment.

4 Kritéria sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“

4.1 Doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života¹¹⁹

„Klient si musí veškerou práci na sobě udělat sám. My mu můžeme pomáhat, podporovat, zásobovat informacemi (...), ale o tom, jak se jeho život bude dále vyvíjet a jak dopadne, si nakonec klient rozhodne sám.“¹²⁰

(Větrovec M., terénní program o.s. Sananim, 2006)

Mladí lidé jsou dnes velmi brzy přinuceni pochopit sami sebe jako tvůrce vlastního životního projektu, vlastních vztahů a prožívání svého volného času. Hovoříme o tzv. autorství vlastního života. Tento proces probíhá ve volném časoprostoru adolescence, kde ne každý mladý člověk má dostatečně silné opory. Sociálně-pedagogický přístup by měl v této situaci mladým lidem umožňovat přiměřené osobní doprovázení. To na pracovníky s mládeží klade ambivalentní požadavek. Mají na jedné straně umožňovat sebeurčení mladých v jejich sociálním prostoru, který si „přivlastňují“, ale na druhé straně je doprovázet jako pedagogický protějšek choulostivým procesem hledání identity. Jednoduše řečeno, mají zůstat v pozadí a z povzdálí nabízet podporu, a zároveň stát blízko a vytvářet nabídky profesionálního vztahu.¹²¹

4.2 Při doprovázení vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka¹²²

„Vycházíme z klientových potřeb, nepředjímáme problémy, které by mohl mít, nesnažíme se ho do něčeho tlačit. Snažíme se je brát takové, jací jsou.“¹²³

(Holišová K. H., PVC klub Blansko, 2007)

¹¹⁹ Pozn.: Kritérium je odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.1 Vytvořit si vlastní životní projekt v pluralitě životních projektů.

¹²⁰ LUKÁČOVÁ, M. *Rozhovor s Martinem Větrovcem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 18. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=653>.

¹²¹ Srov. APPEL, M. *Padagogische Arbeit im offenen Jugendbereich: Grundbegriffe, Handlungsmuster und Kernprobleme. Deutsche Jugend*, 2001, roč. 49, č.11, s. 470.

¹²² Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.1 Vytvořit si vlastní životní projekt v pluralitě životních projektů.

¹²³ HERZOG, A., KOCOUREK, J. *Rozhovor s Helenou Holišovou* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 05. 03. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=698>.

Socializace mládeže už dnes není procesem připodobňování se jednomu obecně uznávanému vidění světa (projektu moderny), ale je to nepřetržitá interakce mezi adolescentem (jeho možnostmi) a komunitou (jejími normami), která probíhá formou střetů a konfliktů.¹²⁴ Základem této práce je detailní životní analýza situace mladého člověka, z níž pak vycházejí požadavky, cíle a úkoly.¹²⁵ Východiskem je otázka: „Čím vším můžeme tady a teď přispět k osobnostnímu růstu a rozvoji tohoto konkrétního mladého člověka.“¹²⁶ Nelze už tedy zůstat na rovině definování obecného problému mládeže a tím méně na objektivizaci tohoto problému, tj. vytvoření teoretického sociálního projektu zacházení, ale je třeba individuálního doprovázejícího přístupu.

4.3 Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení¹²⁷

„Vím, že kritické myšlení dnes nemá přízeň. Spíše jsme v práci s mladými lidmi konfrontováni s ideologiemi, které nabádají mládež k přizpůsobení se nepříznivým životním podmínkám, než k odvaze pustit se do hledání změny.“¹²⁸

„Jedinečnost práce s mládeží není v jejích metodách, osnovách nebo cílové skupině, ale v jejím záměru: pěstování kritického myšlení.“¹²⁹ Jde o to, cvičit mladé lidi v morálním usuzování o centrálních otázkách bytí: „Co jsem za osobu?“, „Jaký vztah chci mít se sebou a s druhými lidmi?“ a „V jaké společnosti chci žít?“¹³⁰ Tato práce nesmí probíhat uzavřenými předpřipravenými formami jako jsou např. „cesta života“, „sada hodnot“, „pravidla chování“ aj. Práce s mladými musí být svobodným procesem testování a společného hledání odpovědí na otázky po idejích, přístupech a hodnotách života. Prostřednictvím tohoto procesu morálního usuzování pak mladí lidé začínají chápat své hodnoty, které zároveň integrují do svého každodenního života.¹³¹

¹²⁴ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 355 – 356.

¹²⁵ Srov. DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit...*, s. 227.

¹²⁶ KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 361.

¹²⁷ Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.2 *Volit priority bez jednoznačných hodnot a norem.*

¹²⁸ WAINWRIGHT. The political Transformation of the Health Inequalities Debate. In YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 6.

¹²⁹ YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 7. Srov. též kapitola 5.1.1 Historický vývoj a perspektivy otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu.

¹³⁰ Srov. YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 2, 93.

¹³¹ Srov. tamtéž, s. 4.

A jak tohoto procesu pracovníci s mladými lidmi dosáhnou? Předpokladem je kompetence ke kritickému morálnímu myšlení a vytvoření profesionálního vztahu, který potvrzuje hodnotu mladého člověka. Pracovníci musejí začít sami vlastním sebezkoumáním, šetřením vlastních hodnot, rozvojem svých vlastních kritických dovedností a rozšiřováním vlastní kapacity pro morální usuzování. Profesionální vztah je pak chápán jako záměrný proces k získávání zkušeností, umožňování zpětné vazby a sociálnímu učení prostřednictvím reflexí každodenních zkušeností mladých lidí.¹³²

4.4 Vytvářet podmínky k vybudování silné vnitřní identity jako předpoklad ke zvládnutí nároků¹³³

„Myslím si, že je pro mladé lidi důležité být si vědom své identity a chránit si ji, jak nejlépe to půjde. Mou rolí je podporovat jejich identitu a poskytovat jim informace, neboť mít jasno v identitě znamená znát.“¹³⁴

(Abdul G., práce s rizikovou mládeží, Sparkhill Youth Project, Birmingham)

Identita už není dnes člověku jednou provždy dána, ale stala se úkolem a předmětem jeho neustálé starosti.¹³⁵ Mladý člověk je již od mládí stavěn před úkol zvládat více identit. Je konfrontován s tím, že jeho rodič se jinak chová v zaměstnání, jinak za volantem motorového vozidla, jinak ve své rodině a s jinou tváří se u něho setkává při trávení volného času. Tato „identita přestupní stanice“, kdy chování je úzce spojené s právě hranou rolí, vyvolává v mladém člověku otázky: „Kdo vlastně jsem v tolika různých rolích?“ „Kdo je to pravé, to skutečné ‚já‘?“ Hovoříme zde o potřebě zvládnout tzv. multiidentitu na základě stabilního obrazu tzv. intrapersonální identity, která je tvořena vědomím totožnosti sebe sama: „Já jsem zde, a takový/á tady budu i zítra.“

Podle pracovnice s mládeží Kerry Youngové, proces utváření této identity (tzv. jádra osobnosti) spočívá v popisu vlastního „já“, tj. v sebepojímání (self-image), a následně ve svém zhodnocení, sebeúctě (self-esteem).¹³⁶

Práce s mládeží by v tomto ohledu měla poskytovat mladým lidem příležitosti, aby mohli rozvíjet svoje sebepojímání a sebeúctu. V oblasti sebepojímání hraje velkou roli kon-

¹³² Srov. YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 6.

¹³³ Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.2.1 *Exkurz do vnitřního procesu utváření identity*.

¹³⁴ Srov. YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 35.

¹³⁵ Srov. KLÍMA, P. Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její „nízkoprahové“ souvislosti. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 39.

frontace adolescenta s náboženskými a kulturními kořeny¹³⁷, respektive s tzv. biografickou identitou jedince (navazování na kořeny, tradice a na minulost, z níž adolescent vychází).¹³⁸ V oblasti sebeúcty hraje roli obraz tvořený schopnostmi úspěšně zvládat požadavky života, sociálním přijetím subjektivně významnými osobami, sebekontrolou, odpovědností za své chování a ctnostmi, tj. věrnosti morálním a etickým standardům.¹³⁹

Vhodné je zde také pracovat s psychologickým konstruktem amerického psychologa Alberta Bandury tzv. vědomí osobní účinnosti, jehož posilováním se u adolescenta dosahuje schopnosti řídit a kontrolovat běh dění, tj. zvládat životní situace. To předpokládá umožnit adolescentovi reflektovat jeho zkušenost, případně vytvářet příležitosti ke zkušenostem. Dále vybavit jej vědomostmi a schopnostmi ke zvládnutí a konečně doprovázet jej při vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.

I zde je třeba zdůraznit zásadu, že mladý člověk si svou identitu musí utvořit sám. Ani v tomto případě není úkolem pracovníků s mládeží nabízet mladým jasné postupy řešení a hotové identity k adoptování.¹⁴⁰

4.5 Pracovat na základě profesionálního pomáhajícího vztahu¹⁴¹

„Jako nejvýznamnější specifikum NZDM lze dle odpovědí pracovníků označit vztah pracovníka s klientem, který vzniká v delším časovém úseku a lze jej nazvat partnerským, rovnoprávným, ve kterém je důležitou složkou důvěra.“¹⁴²

(Řehouňková K., Specifika NZDM v systému sociálních služeb, 2006)

Dnešní možnost jedince utvářet individuálně svůj vlastní život otevřela mladým lidem v jejich rozvoji nové dimenze, nicméně přinesla i mnohá rizika. Těmito riziky jsou situace,

¹³⁶ Srov. YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 34.

¹³⁷ Srov. tamtéž, s. 49. Srov. též WHEAL, A. *Adolescence: Positive Approaches for Working with Young People*. 2nd ed. Dorset: Russell House Publ., 2004. s. 5.

¹³⁸ Srov. ROUBAL, O. *Když se řekne identita...regionální identita I, II, III* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006 [cit. 15. 3. 2007]. Dostupné na:

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=138&lst=116>;

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=145&lst=114>;

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=149&lst=103>>.

¹³⁹ Srov. YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 39 – 40.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 36.

¹⁴¹ Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.3 Seberealizovat svůj potenciál v individualistické společnosti.

¹⁴² Srov. ŘEHOŮNKOVÁ, K. *Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit*. Hradec Králové, 2005. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce: Iva Juráčková [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 17. 09. 2006]. Dostupné na:

kteří vyžadují nutnost individuální volby, a to bez pomoci dříve obecně platných vzorů a institucí. Mladý člověk „osvobozen“ od pomoci institucí je proto nucen hledat oporu pro své rozhodování ve svém okolí. Nejčastěji hledá odpovědi mezi vrstevníky a subjektivně důležitými osobami. Jen část adolescentů spoléhá na své schopnosti, neboť většinou ještě nemají vytvořenou osobní zkušenost. Proto zde na rovině sociálně-pedagogické pomoci hrají velkou roli profesionální vztahy. Mladí pocítují, že pomáhající pracovník je nenapomíná, je chápavý, soucítí s nimi a nad to všechno je spolehlivý. Můžeme říci, že vytváření vztahů je jedním z nejdůležitějších úkolů sociálně-pedagogické praxe.¹⁴³ Tyto vztahy by měly být stabilní a dlouhodobé, vytvářející platformu pro odpovědi na otázky dospívajících.¹⁴⁴

Je důležité doplnit, že vedle vztahu se subjektivně důležitou osobou hraje v sebereflexi adolescenta významnou roli vztah s vrstevníky. Mladé nacházíme nejčastěji ve skupinách, v nichž se srovnávají, vyjadřují, poslouchají a „rezonují“ s druhými. Dochází zde ke konfrontaci, střetávání a získávání důležitých životních zkušeností.

4.6 Pracovat se skupinou a její dynamikou¹⁴⁵

*Jednou z forem práce v NZDM je práce se skupinovou normou. To znamená, že zařízení mají možnost posouvat skupinové normy svých klientů.*¹⁴⁶

(Řehouňková K., Specifika NZDM v systému sociálních služeb, 2006)

Skupinová práce umožňující mladým lidem vstupovat do interpersonálních vztahů a různých sociálních rolí je základem sociálně-pedagogické práce s mladšími adolescenty.¹⁴⁷ Dochází zde cíleně ke konfrontaci a střetávání adolescentů, což jim umožňuje testovat sami sebe a získávat tak důležitou zpětnou vazbu pro utváření vlastní identity ve smyslu otázky: „Kdo jsem ve vztahu k druhým lidem?“ Role sociálního pedagoga je zde v práci tzv. sociálního architekta¹⁴⁸, který přiměřeně ovlivňuje skupinové procesy a buduje atmosféru prostředí.

http://streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=187&site=casFirefoxHTML\Shell\Open\Command>. s. 12.

¹⁴³ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 368, 394.

¹⁴⁴ Srov. ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 52 – 54. Srov. též YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 70. Srov. též BÖHNISCH, L., RUDOLPH, M., WOLF, B., (Ed.) *Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt* In APPEL, M. *Padagogische Arbeit im offenen Jugendbereich...*, s. 470.

¹⁴⁵ Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.2.1 *Exkurz do vnitřního procesu utváření identity*.

¹⁴⁶ Srov. ŘEHOŮNKOVÁ, K. Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit..., s. 2.

¹⁴⁷ Srov. ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 54.

¹⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 55.

Základem pro tuto práci je znalost skupinové dynamiky¹⁴⁹, tedy procesů, které vrstevnickou skupinou hýbou a mají vliv na utváření sociálního prostoru. Sociální pedagog sleduje rozdělení a změny sociálních rolí ve skupině, skupinové normy, způsoby řešení konfliktů, vztahů k ostatním sociálním skupinám apod. Používá různé metody, které jsou zaměřené na změnu obrazu skupiny. Jako příklad může sloužit metoda tzv. systemické konstelace¹⁵⁰, zaměřená na stabilizaci vztahů ve skupině.¹⁵¹ Sociální pedagog, který má možnost pronikat a ovlivňovat skupinové procesy, má významný nástroj k působení na adolescentní mládež.

V této souvislosti etoped Petr Klíma uvádí: „Nízkoprahově orientovaná sociální a sociálně-pedagogická práce vychází ze situace konkrétního uskupení mladých lidí (její dynamiky, struktury a fází jejího vývoje). V zásadě činnost kontaktních pracovníků probíhá vždy s ideou práce se skupinou, pro skupinu a na pozadí skupiny.“¹⁵²

4.7 Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností¹⁵³

„Nízkoprahový klub je chráněné místo (prostor) pro pobyt s kamarády a místo pro rozvoj. Jsou tu kontaktní pracovníci, kteří dospívající podporují v obtížných situacích a dělají praktické drobné kroky, aby ty obtížné situace mladí lidé nezažili. S tím, kdo přijde, se snažíme mluvit o tom, jak se mu žije. Posléze se dostaneme i k závažným tématům.“¹⁵⁴

(Herzog A., Česká asociace streetwork, 2007)

Mladí lidé se potřebují ve společnosti seberealizovat a tím se postupně smysluplně začlenit do společnosti dospělých. Bohužel společnost s nimi v tomto „chráněném“ období adolescence příliš nepočítá a není jim ochotna nabídnout k seberealizaci adekvátní neformální prostor. Jedinou společensky akceptovanou aktivitou pro adolescenty zůstává vzdělání, které je však formální a neumožňuje jim tolik potřebné vlastní hledání a experimentování. Máme

¹⁴⁹ Pozn.: Pojem „skupinová dynamika“ začal jako první používat sociální psycholog Kurt Lewin. Tento pojem vyjadřuje stav ve skupině: její komunikaci, vztahy, interakce, které podléhají dynamickým změnám a výrazně ovlivňují členy skupiny.

¹⁵⁰ Pozn.: Systemické konstelace je skupinová psychoterapeutická metoda podle německého terapeuta Berta Hellingera zabývající se harmonizací systému a usilující o tzv. systemickou rovnováhu, řád a pořádek.

¹⁵¹ Pozn.: Systemický přístup je jednou z mnoha teorií používaných v humanitních vědách. Stručný přehled dalších metod uplatňovaných v sociální práci uvádí docent Oldřich Matoušek et al. v knize *Základy sociální práce*. Srov. MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce...*, s. 200 – 260.

¹⁵² KLÍMA, P. Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její „nízkoprahové“ souvislosti. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 44.

¹⁵³ Pozn.: Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.3 Seberealizovat svůj potenciál v individualistické společnosti a v kapitole 2.1.5 Být autorem svého života v časoprostoru adolescence.

¹⁵⁴ OPATŘILOVÁ, K. *Proč Aleš Herzog odchází z Blanska?* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 01. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=649.

tak před sebou jednu z příčin sociálního vyčlenění mladých lidí, čekajících pasivně v „čekárně“ adolescence před „dveřmi“ dospělosti, s narůstajícím strachem, kdy se dveře otevřou a naloží na mladé obrovské a nezvládnutelné nároky. Z toho důvodu chceme zdůraznit, že místo práce s mládeží spočívá především v kompenzaci formální výchovy výchovou neformální a informální.¹⁵⁵ Jde o vytvoření takových situací a struktur, které poskytnou mladým příležitosti k seberealizaci a získání zkušeností pro život.

Německý model sociálně-prostorové orientace (Sozialräumliche Orientierung Jugendarbeit)¹⁵⁶, v tomto smyslu poukazuje na nutnost vytvoření takových sociálních prostorů, ve kterých dojde k překonání výše zmíněného rozdělení mezi mladým člověkem a většinovou společností. Tento model si klade za cíl nabízet mládeži otevřené prostory, které sice zůstávají součástí veřejných prostorů, které ale přijímají utváření a změny mladými lidmi.¹⁵⁷ Výchovná úloha zde spočívá jednak v klasickém činném vypořádání se mladých s prostorem¹⁵⁸ a jednak v propojování různých sociálních prostorů. V podstatě zde dochází k tzv. informální výchově, která ve smyslu anglosaského modelu informální výchovy (informal education) poskytuje adolescentům v přivlastněném sociálním prostoru reflexi jejich zkušeností každodenního života.¹⁵⁹ Těžištěm této práce s mládeží je dialog a výchova ke kritickému myšlení mladých.

¹⁵⁵ Pozn.: „Výchova formální“ je systém uskutečňovaný na školách a v dalších odborných vzdělávacích institucích, zajišťovaný a podporovaný státem, věkově odstupňovaný od základního po vysokoškolské vzdělání. Jeho zakončení je potvrzováno dokladem o absolvování. „Výchova neformální“ je učení, které se uskutečňuje mimo formální výchovný systém a nebývá zakončeno udělením osvědčení. Jde o činnosti poskytované institucemi mimo školu, resp. školou v době mimo vyučování. „Výchova informální“ je vymezena dvěma rozdílnými pohledy: 1) Pojetí užívané v našich podmínkách: informální výchova je nezáměrný výchovný vliv, vyplývající z každodenního kontaktu a zkušeností se členy rodiny a partnery ve vrstevnických skupinách. Patří sem i vliv médií a dalších účastníků socializačního procesu. 2) Pojetí anglosaské: informální výchova je záměrný výchovný vliv s cílem dodat mladým lidem odvahu reflektovat svou vlastní zkušenost. Prvním krokem je vytvořit atmosféru a poté příležitosti reflektovat zkušenost. V centru této práce je dialog, který je prostředkem, ne však cílem. Cílem je osobnostní a sociální rozvoj mladého člověka. Předpokladem je schopnost informálních pedagogů vést dialog a jejich hodnotová zakotvenost. Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. s. 18. Srov. též JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. 2nd ed. Derbyshire: Education Now Publ., 1999. Srov. též ROGERS, A. *Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2004, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

¹⁵⁶ Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?: Eine Standortbestimmung. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 22.

¹⁵⁷ Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 224.

¹⁵⁸ Pozn.: Toto je klasický pohled sovětské kulturně historické školy psychologie, která chápala vývoj člověka jakožto aktivní vypořádávání se svým okolím a jakožto proces přivlastňování objektivní i symbolické kultury.

¹⁵⁹ Srov. MAHONEY, J. What is informal education? In RICHARDSON, L. D., WOLFE, M. (Ed.) *Principles and Practice of Informal Education – Learning through Life*. 5th ed. Oxon: RoutledgeFalmer, 2006. s. 17 – 33.

4.8 Umožnit získat volnočasovou kompetenci¹⁶⁰

„Celé nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) je sociální služba, včetně volnočasových aktivit. S klientem se nepracuje jen když řešíme krásnou identifikovanou zakázku, ale pracuje se s ním od začátku, kdy přijde do zařízení. A i když nemá zakázku, tak ho nevyhazujeme nebo mu na sílu něco nevnutíme, ale bavíme se s ním a pomáháme mu hledat, což klidně může trvat i dva roky.“¹⁶¹ (Holišová K. H., PVC klub Blansko, 2007)

Otázkou zprostředkování volnočasové kompetence se zabývá jeden z oborů sociální pedagogiky, pedagogika volného času. Ta chápe jako jeden ze svých cílů umožnit mladému člověku, aby získal schopnost utvářet svůj volný čas se sebeurčením. To ve svém důsledku pro mladého člověka znamená schopnost převzít zodpovědnost za svůj volný čas a dát mu smysl.¹⁶² Souvisí to úzce se základním postojem k životu a určuje, zda se stane volný čas adolescenta dobou seberozvoje, nebo časem prázdnoty a nudy.

Podle pedagogiky volného času lze dosáhnout volnočasové kompetence působením ve třech oblastech: motivací mladých lidí, podnícením schopností k trávení jejich volného času a reflexí otázek mladých.

První zmíněná oblast, *motivace*, je základem jakékoli pedagogické práce a pedagogika volného času jí dosahuje metodou komunikativní animace. Ta je založena na osobní nedirektivní motivaci účastníků pedagogem (animátorem), případně členy skupiny navzájem. Pracuje se vztahy, komunikací ve skupině a se skupinovou dynamikou. Druhá oblast, *podnícení schopností k trávení volného času*, je spojena s metodou participativního plánování. Ta si klade za cíl aktivizovat návštěvníky zařízení k účasti na tvorbě aktivit.¹⁶³ Poslední, *princip hodnocení*, je naplňován metodou informativního poradenství, která nabízí mladým lidem potřebné informace a reflexi jejich otázek.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Pozn.: Pojem „kompetence“ vyjadřuje schopnost umět jednat v různých oblastech lidského života s vlastní odpovědností. Srov. OPASCHOWSKI, H. W. Freizeitpädagogik. In VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. ..., s. 92 – 93. Kritérium odvozeno na základě nároků uvedených v kapitole 2.1.4 *Zvládnout svůj volný čas*.

¹⁶¹ HERZOG, A., KOCOUREK, J. *Rozhovor s Helenou Holišovou* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 05. 03. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=698>.

¹⁶² Srov. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*..., s. 40.

¹⁶³ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*..., s. 367.

¹⁶⁴ Srov. OPASCHOWSKI, H. W. Freizeitpädagogik. In VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. ..., s. 88.

4.9 Shrnutí kritérií

Vstupní tezi naší práce, dovolávající se adekvátního přístupu k práci s „neorganizovanou mládeží“ v jejím volném čase, můžeme nyní ve zkratce doplnit o osm kritérií, která by měl tento přístup splňovat.

První dvě kritéria si nárokují, aby si sociálně-pedagogičtí pracovníci odpověděli na otázku: „Koho vlastně máme před sebou?“. V podstatě jde o to, aby si uvědomili, že před nimi stojí adolescent či skupina mladých lidí se všemi možnostmi a riziky spojenými s dospíváním v dnešní společnosti. Na prvním místě je proto požadována analýza aktuální osobní situace mladého člověka (*kap. 4.2*), následovaná požadavkem šetrného doprovázení mladého člověka při utváření jeho vlastní životní cesty (*kap. 4.1*).

Rámcem práce s „neorganizovanou mládeží“ je otevřený prostor. Proto je hned dalším podstatným kritériem nabídka otevřeného sociálního prostoru, vhodného k přivlastnění (*kap. 4.7*). Mladí by v něm měli nalézt jak prostor k seberealizaci, tak i nabídku sociálně-pedagogického doprovázení neseného stabilními profesionálními vztahy (*kap. 4.5*).

Toto sociálně-pedagogické prostředí by navíc mělo adolescentovi poskytovat příležitosti k budování silné vnitřní identity (*kap. 4.4*) a mělo by být místem, kde najde odpovědi na otázky, se kterými se setkává v procesu hledání svého místa ve společnosti (*kap. 4.3*).

To vše by pak mělo probíhat na pozadí přirozeného prostředí vrstevnické skupiny (*kap. 4.6*), v rámci kvalitního trávení volného času (*kap. 4.8*), směrem k získání kompetencí, jež výsledně vedou ke změně životního způsobu.

Poznámka: Stručný seznam osmi uvedených kritérií sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“ je uveden v příloze II v závěru práce.

III MODELY PRÁCE S „NEORGANIZOVANOU MLÁDEŽÍ“

Po dvou teoretických blocích, které byly zaměřeny na definování cílové skupiny „neorganizovaná mládež“ a na odvození kritérií, která by měly splňovat modely práce s touto cílovou skupinou, se zaměříme již konkrétněji na čtyři modely této práce. Nejprve svou pozornost obrátíme na dva zahraniční modely: na německý model otevřené práce s dětmi a mládeží (Offene Kinder- und Jugendarbeit) a na anglosaský model (youth work), které se v mnohém staly výchozími pro naše české modely. Poté se přesuneme do našich podmínek daných rozdělením rezortu mezi dvě ministerstva a analyzujeme model otevřených klubů a model NZDM. U každého modelu se budeme věnovat jeho historickému vývoji, současné praxi a možnostem jeho sociálně-pedagogického zhodnocení, tj. budeme hledat, jaké sociálně-pedagogické koncepce se v něm objevují. Nalezené koncepce pak srovnáme s dříve odvozenými kritérii sociálně-pedagogického přístupu.

5 Zahraníční modely práce s „neorganizovanou mládeží“

Jen stěží bychom mohli v České republice hovořit o plynulém vývoji práce s „neorganizovanou mládeží“. Zatímco v zemích západní Evropy již ve druhé polovině dvacátého století existovaly adekvátní odpovědi na potřeby „neorganizované mládeže“, v zemích Východního bloku se oficiálně existence takovéto skupiny mladých vůbec nepřipouštěla. Východní režimy většinou zakázaly publikovat všechny sociální studie, které by bývaly mohly negativně ovlivnit představu o životě socialistického člověka.¹⁶⁵ Až pád režimu na přelomu osmdesátých a devadesátých let odkryl obrovské množství neřešených problémů, mezi nimiž v naší sledované skupině dominovaly především drogová závislost a kriminalita. Neúčinné řešení v rámci ústavní péče bylo třeba doplnit novými modely, a to jak v rámci sekundární a terciární prevence, tak bylo třeba najít i nové modely prevence primární. Pohledy se tehdy upřely do zahraničí, především do sousedního Německa a anglofonních zemí USA a Velké Británie.

Obě oblasti, jak germánská, tak anglosaská, tehdy nabídly modely práce s „neorganizovanou mládeží“, které měly na jejich územích již hluboké kořeny. Šlo především o anglosaský model sociální práce s mládeží (social work, youth work) a německý sociálně-pedagogický přístup, které se následně na našem území více či méně úspěšně proluly.¹⁶⁶

Již v roce 1994 tyto první zahraniční zkušenosti, získané především z anglosaského prostředí, iniciovaly vznik tzv. sociální asistence (streetwork), která měla mít sociálně-preventivní charakter, směrem k cílové skupině „neorganizovaná mládež“. Tato práce, zpočátku spojená s obrovským entusiasmem, se však velmi brzy dostala do potíží, které ukázaly na potřebu její profesionalizace a na vybudování potřebného sociálního zázemí. Proto naše instituce navázaly hlubší spolupráci se Saskou sociální akademií a s některými sociálními zařízeními v Hamburku. Podobně se do české praxe práce s „neorganizovanou mládeží“ přenesly z Německa i některé principy sociálně-pedagogické práce, jako například principy německé reformní pedagogiky autorů Kunstreicha, Karsena, Klatezkého a Hekeleho¹⁶⁷, německé peda-

¹⁶⁵ Srov. MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce...*, s. 149.

¹⁶⁶ Srov. KLÍMA, P. Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích...*, s. 361.

¹⁶⁷ Pozn.: Koncept identitní práce německého pedagoga Thomase Klatezkého. Srov. KLATEZKY, T., RÖSSLER, J., WINTER, H. Životní fáze mládí: Prohrát, aniž jsem poražen. *Éthum*, 1993, roč. 1, č. 1. s. 4 – 15.

gogiky volného času autorů Nahrstedta a Opaschowského¹⁶⁸ a koncepce německé otevřené práce s dětmi a mládeží autorů Böhnische a Münchmeiera.¹⁶⁹

Současnou sociálně-pedagogickou práci s „neorganizovanou mládeží“ v České republice tak nelze oddělit od jejích kořenů v zahraničních modelech.

5.1 Otevřená práce s dětmi a mládeží v Německu (Offene Kinder- und Jugendarbeit)

V této kapitole se budeme věnovat německému modelu otevřené práce s dětmi a mládeží. Východiskem pro naše úvahy se stanou tradiční rysy „otevřenosti“ otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu a jejich dějinné proměny. Historický exkurz nám ukáže nutnost hledání nových perspektiv tohoto modelu práce s mládeží, který byl při svém vzniku dobově podmíněn.

Na tento exkurz naváže níže kapitola 5.1.2 *Koncepce sociálního prostoru*, která rozvine jednu ze současných perspektiv otevřené práce německých sociálních pedagogů Lotharda Böhnische a Richarda Münchmeiera.

5.1.1 Historický vývoj a perspektivy otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu

První náznaky otevřené práce s dětmi a mládeží můžeme v Německu spatřovat již na přelomu devatenáctého a dvacátého století v rámci státních zařízení péče o mládež.¹⁷⁰ Již v roce 1929, v časech Výmarské republiky¹⁷¹, potvrdily tehdejší statistiky existenci 34 spolků mládeže fungujících ve 163 obcích, spolu s 215 domy mládeže (Jugendheime) poskytujících zázemí pro mládež ve městech. Také práce v těchto centrech byla převážně spojená se spolkovou činností.

Po druhé světové válce vznikly v okupačních zónách Německa z iniciativy důstojníků americké armády tzv. Německé aktivity mládeže GYA (German Youth Activities), které měly přispět k demokratizaci německé mládeže a nahradit tehdy zideologizovanou spolkovou čin-

¹⁶⁸ Pozn.: Koncepty německých pedagogů W. Nahrstedta a H. W. Opaschowského. Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času...*, s. 103.

¹⁶⁹ Pozn.: Koncepce otevřené práce s dětmi a mládeží. Srov. DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 2005.

¹⁷⁰ GÄNGLER, H. Die Anfänge der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit...*, s. 506 – 508.

¹⁷¹ Pozn.: Výmarská republika je historické stádium Německa po pádu monarchií v roce 1918 až do nástupu nacistů k moci v roce 1933.

nost. Byly založeny tzv. GYA domy (GYA Heime), v nichž se nabízely volnočasové aktivity bez ideologického podtextu a bez úsilí získat účastníky pro nějaký spolek. Demokratizační záměr byl doplněn o praktickou aplikaci demokracie, spojenou s poskytováním sociální pomoci. Péče se týkala především poválečné mládeže ve skutečně materiální, morální a sociální bídě a mládeže na okraji společnosti.¹⁷² Bohužel tyto GYA aktivity neměly dlouhého trvání. Stejně jako Domy sousedství (Nachbarschaftsheime), Kluby a Místa setkání mládeže (Jugendtreffs), zřízené v anglické a francouzské okupační zóně, byly také GYA aktivity od počátku padesátých let po odchodu „okupantů“ postupně přetvářeny nebo úplně uzavírány, neboť neodpovídaly tradiční spolkové práci s mládeží. Otevřená práce s dětmi a mládeží, která se v těchto zařízeních rozvíjela, se velmi brzy dostala zpět do „starých kolejí“, tj. ztratila z větší části otevřený charakter. Program GYA byl definitivně ukončen v roce 1956 a jeho hlavní zásada skupinové práce v prostředí svobody a velkorysosti (Freizügige Gruppenpädagogik) byla nahrazena spolkovou činností. Přestože však byly programy GYA ukončeny, měly spolu se změnou sociálních podmínek vliv na směr tehdejší diskuse o mládeži, v níž dominovala ochrana a péče o děti.

Novou cestou pozitivního a sociálně-pedagogicky cenného způsobu péče o „neorganizovanou mládež“ (Unorganisierte Jugend) se staly Domy otevřených dveří (Heime der Offenen Tür). Těch bylo začátkem padesátých let v celém Německu 110. Ve středu pozornosti byla v těchto domech hra, sportovní aktivity, zájmové činnosti a čtenářské kluby; souhrnně řečeno – bezpečné prostředí pro realizaci zájmů mladých lidí. Nové směrnice pro práci s mládeží z roku 1953 doporučily budování těchto domů jako míst vhodných pro výchovu a péči o mládež. Domy zde byly charakterizovány následovně: „Dům otevřených dveří je zařízením volného času (Freizeitheim), které je otevřené pro mladé bez rozdílu náboženského vyznání či stranické příslušnosti. Zaměřuje se převážně na mládež, která není členem žádné skupiny či mládežnické organizace. Úkolem zařízení je umožnit zábavně, svobodně a smysluplně trávit volný čas, jehož náplň je jinde omezena nepříznivými životními situacemi.“¹⁷³

V polovině šedesátých let již existovalo v Německu 1148 zařízení pro volný čas mládeže, z čehož byla asi polovina zaměřená na učňovskou mládež. Tehdy vznikla i malá zařízení, jako byly taneční a hudební kluby a zařízení zaměřená na profesní přípravu. Otevřená práce s dětmi a mládeží se spolu se zájmy mládeže začala přiklánět ke klubovým způsobům vyži-

¹⁷² Pozn.: Jednalo se často o mladé lidi, kteří se účastnili po válce rozšířeného černého trhu (Schwarzmarktjugend).

¹⁷³ Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge 1955. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 512.

tí, spojených s mobilitou, otevřeností, pluralismem, včetně negativní orientace na konzumní styl života.¹⁷⁴

Následné období studentských nepokojů konce šedesátých let bylo spojeno se vznikem množství iniciativních skupin, které se začaly zaměřovat na lokální aktivity. Tato nová orientace si vyžádala změnu koncepce od dosud centralizované správy k samosprávě. Tehdejší centra mládeže (Jugendzentren), vznikající v kontextu studentských nepokojů, začaly prosazovat koncepci, která byla skutečným začátkem otevřené práce s dětmi a mládeží v Německu. Tato koncepce byla tehdy slovním opakem skupinové pedagogiky tradičních mládežnických spolků a byla spíše výrazem antipedagogických emancipačních snah a touhy po osamostatnění mládeže. Na otázku: „Co chceme?“ zněla odpověď: „Volný čas bez kontroly“ anebo „Toto je náš dům.“ Vznikla zde snaha prosadit čtyři základní rysy otevřené práce s dětmi a mládeží. V první řadě šlo o *princip otevřenosti*, tj. snahu být otevřený pro všechny, a tak zahájit tak éru péče o mládež v ideologické neutralitě, demokratické otevřenosti s rovnými šancemi pro všechny. To předpokládalo *představu jednotné mladé generace*, která bude nadnázorová, nadtřídní a která vyroste v novém demokratickém dialogu. O to se měla postarat změna povědomí, tzv. *cesta nové orientace*. Východiskem měl být nový generačně specifický způsob jednání mladých lidí, a to jak ve vztazích mezi pohlavími, tak v životním stylu, v postojích k ekologii a k hospodářské nespravedlnosti atd. Místy této praxe se měla stát centra mládeže, kde by se namísto pedagogické nabídky uplatňoval především poslední ze čtyř principů, a to *princip sebeorganizace*. Ve střediscích neměli mít hlavní slovo vychovatelé, ale sami mladí, kteří se měli stát „pány ve vlastním domu“. K tomu měla vést strategie označená anglickým slovem empowerment („uschopnění“ – dosl. „obdaření silou“, „zmocnění“).

Nastíněný model byl aplikován a zpočátku přinesl mezi mladými ohromnou vlnu euforie a angažovanosti. Mladí měli možnost seberealizovat svůj potenciál v prostředí „bez pedagogických snah“ s tím, že jim pracovníci center zajišťovali zázemí. Model však nefungoval dlouho. Nezkusenosť mladých vedla k tomu, že nestačili na to, aby zvládli standardní nároky na vedení organizace. Většina aktivistů byla brzy unavena množstvím valných hromad, plánovacích setkání a členských schůzí. Model sebeorganizace postupně zkolaboval a rostoucí množství „problémové mládeže“ mezi návštěvníky center vyvolalo potřebu připravit a zaměstnat nový personál s novou (sociálně-pedagogickou) kvalifikací.

¹⁷⁴ Srov. HAFENEGER, B. Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 513 – 514.

V průběhu sedmdesátých a osmdesátých se v Německu setkáváme s otevřenou prací s dětmi a mládeží v již uznávaných domech otevřených dveří (Häusern der offenen Tür), centrech mládeže (Jugendzentren), klubech mladých (Jugendclubs) a v domech mládeže (Jugendhäuser), které jsou většinou financovány obcemi, občanskými sdruženími nebo církvemi. Otevřená práce s dětmi a mládeží získala již svůj vlastní „pedagogický profil“, který si sama vyvinula a který již desetiletí praktikovala. Zdálo by se, že se i zkonsolidovala, tj. byla politicky akceptovaná a koncepčně podložená. Ve formách vyzkoušených nabídek vycházela vstříc potřebám specifických cílových skupin. Zdálo se tedy, že bude v tomto směru pokračovat dál. Devadesátá léta však ukázala, že opak je pravdou. Otevřená práce s dětmi a mládeží se tehdy v Německu dostala do další prudké konfrontační kritiky. Bylo jí vyčítáno, že je neefektivní, zvláště pro viditelný odliv návštěvníků. Příčina úbytku byla spatřována v nabídce neatraktivních programů, nespolehlivé koncepci a nesprávné orientaci na cílovou skupinu. Byla kritizována její uzavřenost do vlastního prostoru, kde se stala nedůležitou v tehdy dominantních oblastech jako byl sport, volný čas, komerční sektor, média a informační technologie. Z části na ni dopadly i nedostatky v komunálním hospodaření a velkou „prohrou“ byl neaplněný příslib snížení lokální kriminality. Na začátku se s nadějí investovalo do otevřené práce s mládeží, která se chápala především jako forma prevence kriminality. Je tedy pochopitelné, že nastalo velké zklamání, když k očekávanému výsledku nedošlo. Kriminalita rostla a tu a tam nebylo možné v některých domech otevřených dveří dostat pod kontrolu ani konzumaci alkoholu.

Aby mohla zařízení otevřené práce naplnit tato nesplněná očekávání společnosti, musela přijmout dva zásadní přístupy politiky mládeže devadesátých let: zprofesionalizovat svou činnost a kooperovat s ostatními zařízeními. Zároveň pak musela přehodnotit všechny čtyři rysy otevřenosti. Mnohaletá zkušenost s *principem otevřenosti* ukázala, že pokud nemá pedagog nabízet mladým pouze konzum a udržovat prostor, ale chce-li i pedagogicky pracovat, potřebuje „beztvará masa“ mladé generace určitou strukturu, která umožní pedagogům, aby pracovali s jednotlivými skupinami. Podobně bylo nutné připustit, že představa začátku sedmdesátých let, *o jednotné nadtřídní mladé generaci*, byla zcela mylná. Množství konfliktů mezi skupinami mládeže včetně rozdílnosti zájmů chlapců a děvčat zapříčinilo, že se většina domů nakonec přiklonila k požadavkům nejsilnější cílové skupiny. Konečně se problémovou stala i možnost zažít v klubech *novou praxi* osobitého demokratického jednání, která ztroskotala na nezájmu samotných mladých lidí, kterým scházelo (ať už domněle nebo skutečně)

možnost reálně ovlivnit společenské dění. Také současné výzkumy¹⁷⁵ ukazují, že dnešní mládež sotva věří tomu, že by se mohla jakkoli spolupodílet na řešení sociálně-politických otázek.¹⁷⁶

Na počátku třetího tisíciletí se proto v oblasti otevřené práce s dětmi a mládeží setkáváme se snahou prokázat znovu nutnost a účinnost této práce. Sociální pedagog Richard Münchmeier v tomto ohledu uvádí: „Dnes je potřeba ‚přistříhnout‘ otevřenou práci s dětmi a mládeží novým podmínkám, ve kterých mladí lidé žijí, a kriticky zhodnotit její minulé zkušenosti. Otevřená práce se musí zaměřit na řadového účastníka, bez ohledu na ‚otevřenost‘. Ten očekává takovou programovou nabídku, která bude schopna konkurovat ostatním nabídkám zaměřeným na jeho cílovou skupinu. V této souvislosti bude třeba zařadit otevřenou práci mezi ‚dobrovolné výkony‘, čímž musí dojít k jejímu odlišení od ‚povinných standardizovaných výkonů‘, ačkoli nestandardizované výkony nemají oporu v zákoně.“¹⁷⁷

Budoucí perspektivu otevřené práce s dětmi a mládeží vidí sociální pedagog Richard Münchmeier ve čtyřech předpokladech:

Prvním předpokladem je, že tato práce bude *mít jasný profil*. Ten nevytvoří ani samotná „otevřenost“, ani nabízené aktivity. Profil otevřené práce s dětmi a mládeží nabude obrysů ve chvíli, kdy mladí lidé naleznou v „otevřeném prostoru“ něco relevantního pro svou vlastní životní situaci, pro svůj vhled, pro svou orientaci a pro své uplatnění. To bude znamenat vytvořit takový profil, který bude otevřený pro každodenní zkušenost mladého člověka. Otevřenost v takto chápaném profilu práce s dětmi a mládeží bude vyjadřovat: citlivost pro přítomný okamžik, otevřenost pro změny a pro to, co přinese budoucnost.

Druhou podstatnou součástí otevřené práce se musí stát *možnost kritické reflexe života mladých*. Zvláště jí bude třeba pro současnou mládež, která je zmatená ve své životní orientaci, opouští životní vzory a hledá si vlastní svéráznou cestu. V této situaci by měla otevřená práce umožnit mladým lidem klást si kritické otázky týkající se jejího způsobu života. Konkrétně to bude znamenat umožnit mladým lidem stát se „kritickým současníkem“, tedy klást si otázky: Jak vážně beru sebe a svůj život?, Jaké jsou moje cíle?, Přemýšlím nad tím, co se denně přihodí?, Jaký vztah mám ke svému okolí a světu vůbec?

Třetí perspektivou otevřené práce s dětmi a mládeží bude její *orientace na sociální prostor* (Sozialräumliche Orientierung). Sociální pedagog Richard Münchmeier v této souvis-

¹⁷⁵ Pozn.: Sociální pedagog Richard Münchmeier konkrétně uvádí dvanáctou studii mládeže, kterou v Německu v roce 1997 provedla firma Shell. Srov. 12. *Shell-Jugendstudie 1997*.

¹⁷⁶ Srov. MÜNCHMEIER, R. Was ist Offene Jugendarbeit?: Eine Standortbestimmung. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit...*, s. 13 – 20.

losti vychází z faktu, že současná mládež nechápe mládí jako prostor pro vymezení vlastní identity, ale spíše jako část života, která s sebou přináší specifické sociální problémy. Tento fakt by se měl dle autora odrazit v nabídce pro mladé v tzv. pomoci ke zvládnání každodenního života, k tzv. sociálnímu fungování. Jde o to, pomoci mladému člověku objevit tělesné, sociální a biografické zdroje, které jsou tvořeny prostřednictvím sociálních prostorů a interpersonálních vztahů. Otevřená práce s dětmi a mládeží se proto nesmí vyčerpat jen v interpersonálním výchovném působení, ale musí v sobě zahrnout i vytváření situací a struktur, které poskytují mladým příležitosti k jednání. Autor označuje tuto koncepci otevřené práce s dětmi a mládeží *koncepcí sociálního prostoru*.

Konečně poslední dimenzí, která by měla posílit perspektivu otevřené práce, je *rozvíjení jejích profesionálních metod*. Autor v tomto smyslu uvádí metodu tzv. hlídače prostoru (Raumwárter), která se musí stát v sociálně-prostorovém chápání otevřené práce s dětmi a mládeží základním prvkem profesionality. Sociální pedagogové pracující v tomto prostředí by měli na jedné straně zabránit, aby některé skupiny zcela zaplnily poskytnutý prostor, a zároveň by měli umožňovat novým skupinám, aby se včlenily do tohoto otevřeného prostoru; stručně řečeno: úkolem sociálních pedagogů je udržovat tvář sociálního prostoru.¹⁷⁸

5.1.2 Koncepcie sociálního prostoru v modelu otevřené práce s dětmi a mládeží

5.1.2.1 Teoretické uchopení koncepce sociálního prostoru

O koncepci sociálního prostoru v oblasti práce s dětmi a mládeží můžeme hovořit jen v rámci diskuse o otevřené práci. Poprvé se objevil pojem „práce s mládeží orientovaná na sociální prostor“ (Sozialräumlichen Jugendarbeit) v německé literatuře koncem osmdesátých let dvacátého století v pracích sociálních pedagogů Lothara Böhnische a Richarda Münchmeiera: *K čemu je práce s mládeží? (Wozu Jugendarbeit?, 1987)* a *Pedagogika prostoru mladých (Pädagogik des Jugendraums, 1990)*. Ve společných dílech autoři analyzovali situaci tehdejší mládeže, která v důsledku rozpadu tradičních norem a hodnot odmítala předkládaný způsob života. Uvedli, že mladí se postavili před praktické sociální problémy bez pomoci institucí, což v důsledku vedlo k narůstajícím potížím se zvládnáním vlastního života (Lebensbewältigung). Z tohoto stavu vyvodili důsledky pro práci s dětmi a mládeží, která by se měla stát pro mladé lidi prostředkem k získání a formování životního prostoru (Raumaneignung), což je

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 14.

¹⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 20 – 23.

podmínkou tzv. zvládání života (Lebensbewältigung). Jako východisko představili tzv. sociálně-prostorové (Sozialräumlichen) zaměření práce s dětmi a mládeží, které vyšlo z koncepce přivlastnění (Aneignungskonzept), chápající mladého člověka jakožto aktivní subjekt ve svém vlastním sociálním prostoru. Podobnou myšlenku týkající se potřeby reagovat na změny v sociálně-prostorové orientaci mládeže již dříve formuloval německý teoretik mládeže Hellmut Lessing¹⁷⁹ a později Gerd Brenner¹⁸⁰, ale žádný z nich ji neuvedl v tak jasném vztahu k otevřené práci jako autoři Lothar Böhnisch a Richard Münchmeier.

Východiskem koncepce přivlastňování sociálního prostoru se stala teorie Alexeje Nikolajeviče Leont'jeva, představitele sovětské kulturně historické školy psychologie. Ta pojímala vývoj člověka jakožto aktivní vypořádání se jedince se svým okolím, vedoucí k přivlastňování objektivní i symbolické kultury světa, ve kterém se člověk socializuje (tzv. enkulturace).¹⁸¹ Tvrdila, že aktivní spoluúčast při budování společnosti je základem individuálního vývoje každého jedince.

Z ní vycházející koncepce autorů Lothara Böhnische a Richarda Münchmeiera se pak ve své době stala rozhodující v dalším směřování otevřené práce s dětmi a mládeží. Začalo se hovořit o absenci míst, kde by si děti a mladí lidé mohli nerušeně hrát, setkávat se s vrstevníky, rozvíjet společné plány, aniž by přitom byli omezováni dospělými, masmédií, včetně komerčních nabídek volnočasových aktivit.

V práci s mládeží se začaly uplatňovat čtyři principy nabídky sociálního prostoru:

- umožnit mladým lidem přivlastnit si sociální prostor (v zařízení, v obci či regionu);
- umožnit vznik a rozvoj samostatných aktivit mladých lidí;
- nabízet reflexi zkušeností mladých lidí, které získávají při utváření vlastního prostředí;
- vytvářet ve společnosti prostor pro porozumění mládeži.¹⁸²

¹⁷⁹ Pozn.: Hellmut Lessing ve svém článku: „Jugendarbeit als Wi(e)deraneignung von Arbeit, Umwelt und Kultur“ z roku 1984 hovoří o konceptu znovupřivlastnění práce, životního prostoru a kultury. Staví pojem znovupřivlastnění (Wi(e)deraneignung) oproti pojmu vyvlastnění (Enteignung) a charakterizuje společenský vývoj jako vyvlastnění sociálního prostoru a uvádí například sociální vyloučení nezaměstnaných mladých. Jeho koncept práce s mládeží, jakožto znovupřivlastnění, sleduje vytváření pracovních míst v alternativních projektech a dává tak práci s mládeží mandát ke vstupu do procesu plánování v politice mládeže. Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 218.

¹⁸⁰ Pozn.: Gerd Brenner kritizuje ve svém článku z roku 1987: „Besetzt euren Platz! Über die Vernachlässigung des Territorien in der Jugendarbeit“ tzv. územní vyvlastnění mládeže (territoriale Enteignung Jugendlicher). Vyžaduje od práce s mládeží nový pohled na prostor mládeže. Jako příklad uvádí nutnost zajištění prostorů pro děvčata, potřebu vměšování se do komunální politiky směrem k zajištění veřejných prostranství, „bez nebezpečí pedagogické kolonizace těchto prostorů mladých“. Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 219.

¹⁸¹ Pozn.: Pojem „enkulturace“ znamená zapojení jedince do kultury, v níž žije.

¹⁸² Srov. BÖHNISCH, L., MÜNCHMEIER, R. Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. In KAPLÁNEK, M. *Pedagogické aspekty práce v nízkoprahových*

Později, s nástupem medializace a virtualizace světa, se tento klasický sociálně-prostorový model začal setkávat s určitými problémy. Nedokázal se vypořádat s novými nároky individualizovaného a virtualizovaného prostředí, kdy životní prostor mladých přestal vycházet z představy nějakého plynule se zvětšujícího prostoru, ale byl rozdroben do množství jednotlivých ostrovů bez přímé prostorové souvislosti.¹⁸³ Mládež začala svůj životní prostor prožívat jako přetržitý, v pohybu, přirovnatelný k tekuté síti, ve kterém nebylo možné zakusit homogenitu jednoho místa.¹⁸⁴ Sám Lothar Böhnisch v této souvislosti připustil problémy s aplikací této koncepce: „Čím více se mladým lidem zužuje jejich sociální a kulturní prostředí a čím méně je možné samostatné přivlastňování prostoru, tím víc roste tendence vydat se do parasociálního mediálního prostoru nebo se mu dokonce vydat na pospas, což platí zejména tehdy, když člověk není dostatečně sociálně zakotven, když nemá ve svém běžném životě ‚sociálně-prostorovou oporu‘.“¹⁸⁵

Proto v posledních letech došlo k přepracování klasické koncepce přivlastnění. Zejména šlo o přínos autorky Martiny Löwové, která aktualizovala pojem „přivlastnění“ tím, že v jeho klasickém pojetí překonala jeho podstatné oddělení jedince a prostoru. Přivlastnění prostoru v jejím pojetí už neznamenal jen klasické přivlastnění již existujícího prostoru (kultury), ale i zřizování nových vlastních prostorů a aktivní utváření vazeb mezi prostory. Koncepce přivlastnění, chápaná v tomto novém pojetí, tak například umožnila dětem a mládeži přivlastňovat si a aktivně přetvářet již existující prostor, budovat nové vlastní prostory a zároveň vytvářet mezi různými izolovanými prostory vazby (tj. i mezi virtuálními a symbolickými prostory kyber-prostoru).

Takto aktualizovaný princip přivlastnění si našel opět své místo v otevřené práci s dětmi a mládeží, která nebyla nikdy společensky předdefinovaná, čímž umožnila dětem a mladým lidem jí nabízené prostory svobodně utvářet a měnit. Zároveň se pomocí aktualizace znovu dosáhlo mládeži přirozeného „stavu oscilace“, který vyjadřuje, že mladí si nikdy ne nechají jednoznačně určit ani sami sebe, ani způsob pobývání v jim uvolněném prostoru, nýbrž že se stále udržují (oscilují) přesně na hranici domu otevřených dveří a vnějšího světa.¹⁸⁶

Tuto tendenci, která je charakteristickým znakem otevřené práce, pak lze považovat i za východisko sociálně-pedagogického působení. Na základě tendence mladých lidí k rozši-

zařízení. České Budějovice, 2005. Nepublikovaný dokument. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. s. 3.

¹⁸³ Srov. ZEIHNER, H. Die viele Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 229.

¹⁸⁴ Srov. LÖW, M. Raumsoziologie. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 223.

¹⁸⁵ BÖHNISCH, L. Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit. Srov. tamtéž, s. 223.

¹⁸⁶ Srov. WINKLER, M. Eine Theorie der Sozialpädagogik. Srov. tamtéž, s. 223.

řování vlastního sociálního prostoru a získávání nových zkušeností a zážitků, se sociálně-pedagogický přístup zaměřuje na vytváření příležitostí k objevování a propojování nových sociálních prostorů v okolí mladého člověka. Zvláště významnou roli zde hraje vytváření a propojování prostorů, které se týkají kultury mládeže. Mládež dnes totiž velmi obtížně hledá prostory, kde by mohla uskutečnit životní kulturu (gegenkulturelle Räume), a otevřený prostor je pro mladé jedinečnou možností tuto potřebu uskutečnit.¹⁸⁷

5.1.2.2 Možnosti sociálně-pedagogického působení v práci s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor

„Pedagogická práce se v otevřeném prostoru koná denně takřkajíc příležitostně, případně se nekoná vůbec.“¹⁸⁸

Hned zpočátku je třeba říci, že se ve věci pedagogických principů v oblasti otevřené práce s dětmi a mládeží udělalo jen velmi málo konkrétního. Významnou roli v tom hrála skutečnost, že pedagogická práce v otevřeném prostoru byla a je zpravidla situační, uskutečňovaná v rámci příležitostí, které přinášejí jiné aktivity (od administrativy přes hraní stolního fotbalu, až po službu v nealkobaru). Jde spíše o utváření rámcových podmínek (prostor k přivlastnění, dostupnost, společné vytváření pravidel, propojení s ostatními prostory mládeže), které jsou základem pro vytváření podnětů pro následnou informální výchovu.¹⁸⁹ Pedagogičtí pracovníci jsou zde tzv. strážci prostoru (Raumwächter), organizátoři a podpora mladých, kteří si přivlastňují prostor. Svůj čas věnují zajišťování otevírání a zavírání, zdolávání chaosu uvnitř prostoru, péči o pořádek a organizaci, vyplňování volného času, zajišťování zásobování, administrativu apod.

Takto nastavený přístup pracovníků byl již od počátku kritizován, že zanedbává pedagogickou dimenzi práce, a odborníky bylo vyžadováno začít zde brát na zřetel pedagogický přístup.¹⁹⁰ Začala se zdůrazňovat dimenze informální pedagogické práce (poskytování výkladů, reflexí zkušeností, poradenství a vztahové práce) a pracovníci se ocitli před ambivalentním požadavkem. Na jednu stranu měli umožňovat sebeurčení mladých v jejich sociálním

¹⁸⁷ Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Srov. tamtéž, s. 217 – 229.

¹⁸⁸ MÜLLER, B. Entwurf einer mehrdimensionalen Theorie der Jugendarbeit: Modell zur Integration „raumorientierter“, „pädagogischer“ und anderer Ansätze. In APPEL, M. Pädagogische Arbeit im offenen Jugendbereich..., s. 470.

¹⁸⁹ Srov. DEINET, U. Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit..., s. 225.

¹⁹⁰ Srov. BÖHNISCH, L., MÜNCHMEIER, R. Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. In APPEL, M. Pädagogische Arbeit im offenen Jugendbereich..., s. 470.

prostoru, který si přivlastňují, na druhé straně měli mladé doprovázet jako pedagogický pro-
tějšík choulostivým procesem hledání identity. Jinak řečeno, měli by zůstat v pozadí
a zpozďál nabízet podporu, zároveň by měli stát blízko a vytvářet nabídky profesionálního
vztahu.¹⁹¹ Tento paradox, který vznikl, je možné vyřešit jedině jasnou sociálně-pedagogickou
konceptí práce v otevřeném prostoru s určenými cíli, vyplývajícími z potřeb cílové skupiny.¹⁹²

Například podpůrná práce se sebeorganizovanými pouličními partami vyžaduje jiný
přístup než práce s dětmi přistěhovalců, které žijí ve stísněných životních podmínkách. Za-
tímco sociálně-pedagogická práce s první skupinou je orientovaná na sociální prostor, ve dru-
hém případě to je spíše orientace na vytváření vztahů a reflektování rolí ve skupině. První
skupina, která prožívá bouřlivě moratorium dospělosti, potřebuje takový sociální prostor, kte-
rý by zhodnotil období dospívání jako období produktivní, s možnostmi podpory experimen-
tování, zprostředkování kontaktů, uskutečnění nepředstavitelného možným apod. Pro cílovou
skupinu ze sociálně slabých rodin s cizím kulturním zázemím jsou zase důležité otázky po
identitě vedoucí k hledání vztahů, orientace, životních vzorů a zázemí. Tito mladí lidé hledají
prostor pro svou kulturu a osoby, na které by se mohli orientovat.¹⁹³ Očekávají pedagogický
vztah dospělé osoby, která je jim „nakloněná“ (jugendzugewandte Persönlichkeit).¹⁹⁴

5.1.2.3 Principy práce s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor

Výše uvedené teoretické úvahy přináší pro praktickou práci s dětmi a mládeží, která
se chce zaměřit na sociální prostor, tyto nové impulzy:

- a) Uskutečnit detailní životní analýzu potřeb mladých lidí, jejímž východiskem bude otázka:
„Čím vším můžeme tady a teď přispět k osobnostnímu růstu a rozvoji tohoto konkrétního
mladého člověka?“¹⁹⁵
- b) Zpřístupnit prostory, které si budou mladí lidé moci přivlastnit.
- c) Vybavit tyto prostory takovým způsobem, aby působily lákavě a podnětně.

¹⁹¹ Pozn.: Jako jedna z vhodných koncepcí pedagogické práce nabízející doprovázení na cestě socializace je
tzv. kulturní animace. Jde o výchovný směr rozšířený v Itálii, jenž má za cíl tzv. enkulturaci jedince
(tj. zapojení do kultury, v níž jedinec žije). Srov. kapitola 6.2.2.2. *Koncepce salesiánské pedagogiky*.

¹⁹² Pozn.: Vzhledem k tomu, že již díky konkurenci nabídek neplatí pravidlo, že otevřený prostor je atraktivní
pro všechnu mládež, je třeba specifikovat cílovou skupinu. Srov. APPEL, M. *Padagogische Arbeit im offenen
Jugendbereich...*, s. 469.

¹⁹³ Srov. BÖHNISCH, L., RUDOLPH, M., WOLF, B., (Ed.) *Jugendarbeit als Lebensort: Jugendpädagogische
Orientierungen zwischen Offenheit und Halt*. In APPEL, M. *Padagogische Arbeit im offenen Jugendbereich...*,
s. 470.

¹⁹⁴ Srov. HAFENEGGER, B. *Der pädagogische Bezug: Thesen zur Standortbestimmung einer vernachlässigten
Dimension der Jugendarbeit*. Srov. tamtéž, s. 472.

¹⁹⁵ KLÍMA, P. *Padagogika mimo zdi institucí*. In JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních
situacích ...*, s. 361.

- d) Zamezit, aby mohl být tento sociální prostor účelově zneužit (komercí, médií, tzv. pedagogizací, zaměřením na výkonnost apod.). Prostory musejí zůstat disponibilní a snadno osvojitelné.
- e) V sociálně-pedagogické práci se zaměřit více vztahově než programově. Kvalita vztahu a komunikace bude důležitější než množství aktivit a programů.
- f) Zaměřit se na personální kvality sociálních pedagogů. To znamená vyvážit současný důraz na profesionalitu a kvalifikaci důrazem na komunikační schopnosti a předpoklady k vytváření profesionálních vztahů. Mladí velmi ocení autentické chování sociálního pedagoga.
- g) Zabránit, aby se z přivlastněného sociálního prostoru stalo uzavřené ghetto dětí a mladých. Zajistit propojení všech sociálních prostor zajímavých pro děti a mládež a zároveň měnit povědomí společnosti k těmto prostorům.
- h) Umožnit reflexi zkušeností mladých lidí, které získávají při přivlastňování vlastního sociálního prostoru.
- i) Umožnit vytváření aktivních společenství mladých, která budou nositeli hodnot.¹⁹⁶

5.1.2.4 Zhodnocení koncepce sociálního prostoru dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce

Na základě stručného představení koncepce práce s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor nyní provedeme její posouzení dle kritérií sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“, která jsme odvodili ve druhé části práce.

V kapitolách 4.1 a 4.2 jsme uvedli, že jednou z primárních charakteristik, kterými by se měla vyznačovat práce s mladými lidmi v dnešní společnosti, je důraz na autonomii a individualitu každého adolescenta. Tento fakt jsme rozdělili do prvních dvou kritérií: *Doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života a vycházet přitom z aktuální osobní situace mladého člověka*. Poměříme-li nyní s těmito kritérii námi představenou koncepci práce s dětmi a mládeží orientovanou na sociální prostor, lze konstatovat, že obě první kritéria jsou splněna. Důvodem je již východisko koncepce, pojímající mladého člověka jako aktivní subjekt ve svém vlastním sociálním prostoru, a dále základní princip koncepce, spočívající v porozumění osobní situaci každého mladého člověka (tj. detailní životní analýza potřeb adolescenta).

¹⁹⁶ Srov. LECHNER, M. Pädagogik des Jugendraumes. *Naim, časopis pro pastorační mládež*, 1994, roč. 1, č. 5, s. 4 – 10.

Kapitola 4.3 poukázala na nutnost podněcovat mladé lidi k morálnímu usuzování, s cílem orientace v době nejednoznačných hodnot a norem. I s tímto kritériem: *Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení* posuzovaná koncepce počítá, neboť reflexe zkušenosti získané při přivlastňování a utváření sociálního prostoru je jedním z dalších principů přístupu. Významnou roli ve splnění tohoto kritéria hrají komunikační schopnosti pracovníků a předpoklady k vytváření profesionálních vztahů. Tímto se již dotýkáme dalšího z kritérií: *Pracovat na základě profesionálního pomáhajícího vztahu*, uvedeného v kapitole 4.5. Bohužel, jeho naplnění již má v posuzované koncepci určité problémy. Jde zvláště o výše uvedenou kritiku poukazující na fakt, že role sociálně-pedagogických pracovníků je zde spíše v rovině dohlížitelů, či přesněji řečeno hlídačů prostoru. Přesto, jak vyplynulo z textu týkajícího se nových impulzů práce orientované na sociální prostor, v současné době se již setkáváme se snahou zaměřit přístupy této koncepce více vztahově a vyvážit tak současný jednostranný důraz na kvalifikaci pracovníků.

Aby si mohl adolescent utvářet silnou vnitřní identitu a tak zvládat množství vnějších identit (rolí), do kterých denně vstupuje, je třeba poskytovat mladým lidem příležitosti, rozvíjející jejich sebepojímání a sebeúctu. Tento fakt popisuje kritérium: *Vytvářet podmínky k vybudování silné vnitřní identity jako předpoklad ke zvládnutí*, uvedené v kapitole 4.4. Oproti předcházejícímu kritériu můžeme tuto podmínku považovat za splněnou, neboť celá koncepce v podstatě spočívá v poskytování prostoru a v podpoře samostatných aktivit mladých lidí, tj. základu pozitivního sebepojímání a sebeúcty člověka.

Opět s problémy je naplňováno šesté kritérium: *Práce se skupinou a její dynamikou* (kap. 4.6), pro jehož splnění by bylo třeba vnést nové sociálně-pedagogické přístupy. Znamenalo by to opustit model pedagogů v roli strážců prostoru a využít skupinové dynamiky k sociálním interakcím mezi mladými a k rozšiřování (propojování) jejich životních prostorů.

Tímto se již dostáváme k předposlednímu kritériu: *Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností* (kap. 4.7), které je alfou a omegou sociálně-prostorové koncepce. Ta sleduje nejen zajištění prostoru k přivlastnění, ale umožňuje i vytváření a propojování nových prostorů, a to i s pedagogickým záměrem.

Konečně kritérium uvedené v kapitole 4.8: *Umožnit získat volnočasovou kompetenci* přináší požadavek posílit mladé lidi k utváření svého volného času se sebeurčením. Lze tvrdit, že sledovaná koncepce v tomto smyslu sleduje autonomní využití přivlastněného prostoru, z velké části související s volnočasovými aktivitami.

Souhrnně můžeme říci, že koncepce práce s dětmi a mládeží zaměřená na sociální prostor je vhodným základem pro sociálně-pedagogickou činnost. V současné době můžeme

být svědky aktualizace tohoto přístupu ve smyslu vnášení adekvátních sociálně-pedagogických přístupů.

Poznámka: V příloze III (uvedena v závěru práce) uvádíme příklad dobré praxe německého zařízení dětí a mládeže, které je orientované na sociální prostor – Exzellenzhaus Trier.

5.2 Práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii (club, detached, streetbased and project work with young people)

Pro snadnější pochopení práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii je třeba nejprve udělat exkurz pojmoslovím, které je odlišné od našeho kontinentálního slovníku.

Práce s mládeží (youth work)

Práce s mládeží je jednou z forem informálního vzdělávání, neseného konverzací a vytvářením představy o tom, co bychom mohli udělat pro blaho (well-being) a rozvoj mladých lidí. Tato práce stojí na čtyřech základních dimenzích:

- a) její specifická nabídka se soustřeďuje na věkovou skupinu mládeže;
- b) v aktivitách je kladen důraz na dobrovolnou účast a vytváření vztahů;
- c) pracuje se s výchovnou silou skupiny;¹⁹⁷
- d) základem práce je osobnost vedoucího, která má být symbiózou přátelskosti, neformálnosti a důvěry v mladé lidi.¹⁹⁸

Mobilní práce s mládeží (detached youth work, outreach youth work, street work)

Jde o práci s mladými v místech, kde se nacházejí. Je většinou napojená na nějaké zařízení pro mládež, kde mají dospívající své zázemí. Jednou z jejích forem je „outreach youth work“, jejímž cílem je vtáhnout mladé lidi do již existujících zařízení a aktivit. Mobilní práce bývá kladena do protiváhy k práci klubové, která je svázána s jedním stabilním místem (club

¹⁹⁷ Pozn.: Dobrovolnost, vztahy a práce ve skupinách jsou v současné době ve Velké Británii v definici práce s mládeží problematizovány. Aktuálně je definice směřována k individuální sociální práci s mládeží.

¹⁹⁸ Srov. SMITH, M. K. *Youth work – an introduction* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1999, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <http://www.infed.org/youthwork/b-yw.htm>.

work, centre-based youth work). Termínem používaným pro mobilní práci v kontinentální Evropě a USA je „street work“.¹⁹⁹

Projektová práce (project work)

Tento pojem vystihuje rámcové podmínky práce s mládeží. Většinou se jedná o krátkodobé projekty, zaměřené k dosažení určitých zadaných cílů. Práce je tak limitovaná časem a účelem projektu.²⁰⁰

Práce v klubech mládeže (club work, centre-based youth work),

Týká se práce ve třech oblastech:

a) Oblast práce se spontánními skupinami mladých (spontaneous youth groups). Zde je snahou vytvářet otevřené prostory k setkávání mladých (open youth centres, places of association), která jsou charakteristická jednoduchým systémem organizace a přítomností informálních pedagogů (informal educators), kteří animují, pomáhají s organizací a umožňují reflexi získané zkušenosti mladých.

b) Oblast vytváření a udržování prostoru pro realizaci zálib mladých. Zde je snahou nabídnout mladým prostor a pomoc při realizaci jejich zájmů. Cílem je kultivace jejich zájmů a osobností prostřednictvím práce ve skupině.

c) Oblast vytváření a udržování prostoru ke sdružování (associational space). Cílem je umožnit mladým se sdružovat prostřednictvím poskytnutí prostoru.²⁰¹

5.2.1 Historický vývoj a současná praxe práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii

Klíčovým momentem pro rozvoj práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii²⁰² bylo založení pouličních klubů a zařízení (Via clubs and institutes), které inicioval otec Arthur Sweatman svou přednáškou ve Společnosti pro sociální vědy (Social Science Association) v Edinburghu v říjnu 1863. Poukázal na nutnost nabídnout mladým chlapcům a dívkám se specifickými potřebami a ohroženími taková zařízení, která by jim umožnila večerní rekre-

¹⁹⁹ Srov. SMITH, M. K. *Detached, street-based and project work with young people* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1996, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/youthwork/b-detyw.htm>>.

²⁰⁰ Srov. tamtéž

²⁰¹ Srov. SMITH, M. K. *Club work* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2001, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/association/clubwork.htm>>.

aci, možnost navázání vztahů, dobrodružnou, ale nezávadnou literaturu, užitečné informace a pevné sociální a morální doprovázení.²⁰³ To podnítilo vznik zařízení, která se ve své základní podobě velmi podobala dnešním klubům mládeže. Nejčastěji nabízela velkou místnost, kde se mladí²⁰⁴ večer scházeli k četbě, diskusím a hraní deskových her, s možností připravit si nealkoholické nápoje a účastnit se kurzů různých večerních škol. Vstupné bylo jedno penny, zúročené v šálku horkého kakaa a řezu koláče. Později, v průběhu průmyslové revoluce, některá zařízení, konfrontovaná s bídou přicházejících dělníků, začala navíc nabízet i možnosti ubytování (youth hostels). Obecně však zůstaly pouliční kluby spojeny se třemi základními nabídkami: s nabídkou dalšího vzdělávání, s pomocí při hledání zaměstnání a s možností strávit kvalitně volný čas.²⁰⁵ V popředí tak byl od počátku sociálně-preventivní rozměr klubů s cílem „stáhnout“ mladé z ulic a ochránit je před sociálně-patologickými jevy společnosti. Významnou roli v této snaze sehráli první pionýři streetworku, kteří kontaktovali a podněcovali mladé lidi ulic k návštěvě rychle rostoucích klubů.²⁰⁶

Práce s mládeží byla ve Velké Británii od počátku úzce spojena s dobrovolnictvím, zaměřená na problémy obcí a její financování většinou spočívalo na bedrech církví a dobrovolnických uskupení. První kroky k zahrnutí státní pomoci do této aktivity byly učiněny až během světových válek, kdy došlo k prudkému zvýšení kriminality mládeže. Tehdy se objevily i nové formy práce s mládeží, jako: otevřené kluby (open clubs) a mobilní práce s mládeží (detached youth work), které odpovídaly na nové sociální podmínky poválečné mládeže. Rozvoj těchto nových forem byl však v Británii patrný až na přelomu padesátých a šedesátých let dvacátého století, kdy do práce s mládeží pronikly zkušenosti ze sociální práce z New Yorku.²⁰⁷ Významnou roli v tomto směru sehrál nárůst zájmu o neformální skupiny mládeže (spontaneous youth groups) a hledání alternativních možností k oslovení mladých adolescentů, které již tradiční kluby nelákaly. Podobnou roli pak hrála i nespokojenost společnosti v souvislosti s životním stylem mládeže. Strach z viditelného morálního úpadku mladé generace vedl k přehodnocení práce s mládeží a k diskusím, které hledaly způsob, jak pomoci

²⁰² Pozn.: Souběžně s nabídkami klubů vznikla ve Velké Británii práce s tzv. uniformovanou mládeží (uniformed youth work), jako byla Chlapecká brigáda (Boys' Brigade“, založeno 1895), Dívčí brigáda (Girls' Brigade“, 1896) a později Skauting (1907), které se však zaměřily na „organizovanou mládež“.

²⁰³ Srov. SOLLY, H. Working Men's Clubs. In SMITH, M. K. *Youth work: An introduction* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1999, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/youthwork/b-yw.htm>>.

²⁰⁴ Pozn.: Týkalo se zpočátku klubů pro chlapce, ale už v osmdesátých letech devatenáctého století se otevřely i kluby pro dívky. Výchova tehdy nebyla koedukovaná.

²⁰⁵ Srov. LEIGHTON, J. The Principles and Practise of Youth and Community Work. In ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 22.

²⁰⁶ Pozn.: První zkušenosti této práce je možné nalézt v tradici skautingu, kdy mladí činovníci obcházeli sousedství a zvali mládež do svých oddílů.

mladým lidem zapojit se zpět do života jejich obcí. Výsledkem byla vyhláška ministryně školství Albermarle tzv. *Albermarle Report*²⁰⁸ z roku 1960, která se stala průlomovým dokumentem práce s mládeží v Anglii a Walesu. Dosud dominantní role třetího sektoru v práci s mládeží se díky této vyhlášce přesunula do rukou státu, který konečně docenil preventivní rozměr této práce. Ve vyhlášce si státní správa předsevzala podporovat tři dimenze služeb mladým: sdružování mládeže, jejich vzdělávání a podpora jejich vlastní aktivity. Stát zajistil výstavbu tří tisíců zbrusu nových klubů mládeže v celkové hodnotě 28 mil. liber, od nichž si sliboval nabídku prostorů ke snadnější socializaci mladých. A nezůstalo jen u podpory pravidelných aktivit. Vyhláška Albermarle je obecně spojená s kodifikováním pojmu „otevřená centra mládeže“ (open youth centres), či jinak řečeno „míst k setkávání“ (places of association), která se zaměřila na práci se spontánními skupinami mládeže prostřednictvím alternativních forem.²⁰⁹ Následná šedesátá léta proto přinášejí množství velkorysých experimentálních projektů zacílených na spontánní skupiny mladých, mezi nimiž byl například tříletý projekt *Neorganizovaní (The Unattached)*, jehož tištěná závěrečná zpráva byla rozebrána v desetitisících kusů.²¹⁰

Zlatý věk práce s mládeží šedesátých let však netrval dlouho. V roce 1979 se stává ministerskou předsedkyní Margaret Thatcherová a s politikou jejího kabinetu přichází výrazné škrty v rozpočtech. Dobrovolnický sektor, dosud závislý na grantové politice státu, byl nucen začít hledat vlastní zdroje a práce s mládeží se začala zaměřovat na zdroje z krátkodobých projektů. Omezení se dotkla i práce v klubech (centre-based youth work), z nichž mnohé začaly řešit své finanční problémy přechodem na práci mobilní (detached work).

V osmdesátých letech se už setkáváme s odklonem od provize mládežnických klubů směrem k poskytování individuálních služeb (youth servis). Tehdejší vyhláška z roku 1982, tzv. *Thompson report*²¹¹, vytvořila ucelený systém služeb mladým, zaměřený na participaci

²⁰⁷ Srov. CRAWFORD, P., MALAMUD, D., DUMPSON, J. *Working with Teenage Gangs*. New York: Welfare Council of New York, 1950.

²⁰⁸ Srov. Ministry of Education. *The Youth Service in England and Wales: The Albermarle Report*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO), 1960.

²⁰⁹ Pozn.: V § 187 vyhlášky Albermarle se píše: „Někteří mladí lidé jsou příliš opatrní nebo odcizení představě, že by museli přijmout dokonce nepatrný závazek vyplývající ze členství v klubu. Měli bychom vytvořit více možných nedirektivních přístupů, které budou více odpovídat sociálním potřebám těchto mladých lidí. Na mysl máme především kavárny, kde se tyto mladí shromažďují, záchytné kluby (drop-in clubs), experimentální centra mladých apod. A můžeme jít ještě dál k potřebě práce s potulnou mládeží (peripatetic youth), která není zapojena v žádné organizaci.“

²¹⁰ Srov. MORSE, M. *The Unattached*, Harmondsworth: Penguin, 1965. Pozn.: Další projekty pro „neorganizovanou mládež“ Srov. SMITH, M. K. *Detached, street-based and project work with young people* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1996, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/youthwork/b-detyw.htm>>.

²¹¹ Department for Education and Skills (DfES), Experience and Participation: Report of the Review Group on the Youth Service in England. *The Thompson Report*. London: Her Majesty's Stationery Office (HMSO), 1982.

sociálně vyloučených, na rizikové skupiny mládeže a jedince se specifickými potřebami. Část kvalifikovaných pracovníků klubů se rekvalifikovala na individuální sociální práci (issue-based work) a v objemu práce s mládeží došlo k nárůstu výkonů sociálních služeb mladým, jakými byly především poradenské a informační služby. Individuální práce s problémovou mládeží se stále více dostávala do středu pozornosti, většinou na úkor práce klubů (club work), které zůstávaly u klasické práce ve skupinách a komunitách. Pěkným případem této situace může být tříletý projekt *Plán aktivit mladých (Youth Action Scheme)* vyhlášený v roce 1993 s cílem snižovat rizika spojená s kriminalitou mládeže. Celkem 59 přijatých projektů se tehdy zaměřilo na mobilní práci (detached work) v místech s „vysokou rizikovostí“ (high risk areas), a to s neuvěřitelným rozpočtem 4 mil. liber. Tato finanční dotace se záhy projevila jako výrazný schodek v platech stabilních pracovníků klubů (centre-based youth workers). Plošně vybudované a státem dotované kluby mládeže se tak vedle nabídky sociálních služeb dostávaly postupně do stále větších finančních problémů.

V roce 1999 Úřad pro sociální vyloučení (The Cabinet Office Social Exclusion Unit) provedl šetření situace mladých lidí bez vzdělání a zaměstnání a došel k závěru, že je třeba vytvořit celostátní síť služeb mládeži (youth support service). Inicioval tzv. strategii propojení (Connexions strategy)²¹² zajišťující řešení problémů s neúspěchy, odcizením a nezaměstnaností mladých lidí. Byla vytvořena síť poradců mládeže, jejichž služby mohli využívat mladí lidé s problémy v oblasti vzdělání, zaměstnání, zneužíváním drog a s obtížnou životní situací. Zároveň s novou strategií získala dlouho očekávanou podporu mobilní práce (detached work), kdy došlo k podstatnému navýšení dotací krátkodobých projektů zaměřených na obtížně zvladatelnou mládež (youth hard to reach). Důraz na klubovou práci se skupinami tak definitivně vystřídala individuální práce zaměřená na problémy (issues-based work), které byly převážně spojené se sociálním vyloučením (social exclusion). Tyto změny se promítly zvláště do *Standardů práce s mládeží (Resourcing Excellent Youth Services)*²¹³ vydaných Ministerstvem školství a řemesel (Department for Education and Skills) roku 2002. To definovalo kvalitativní a kvantitativní standardy, které měly zajistit odpovídající a dostačující služby mladým lidem. Práce s mládeží se sice konečně postavila na statutární nohy, nicméně samotná práce (youth work) se zde objevila ve světle sociální práce (social work). Ministr školství tehdy sám popsal služby mladým jako služby zaměřené na obtížně zvladatelnou mládež (youth hard to reach), které se zaměřují se na resocializaci mladých, a roli pra-

²¹² Srov. Department for Education and Skills (DfES), *The Connexions Strategy*, London: Department for Education and Skills (DfES), 2000.

²¹³ Srov. Department for Education and Skills (DfES), *Transforming Youth Work, Resourcing Excellent Youth Services*, London: Department for Education and Skills (DfES), 2002.

covníků s mládeží popsal jako osobní poradenství mladým (personal advisor) v průběhu dalších nabízených aktivit.²¹⁴

Tyto posuny vyvolaly ostrou odezvu „klasických“ pracovníků s mládeží, kteří si kladli otázku, zda „streetwork“ (detached work, outreach work) vůbec patří do práce s mládeží (youth work). Zvláště apelovali na to, že takto chápaná práce s mládeží nespĺňuje již dříve stanovená kritéria práce nastíněná např. vyhláškou Albemarle z roku 1960.

Uvedená diskuse je dosud stále aktuální. Dnešní otázky se týkají především dobrovolnosti účasti na aktivitách, orientace práce s mládeží na případovou práci, a snaží se upozornovat na nedostatek práce se skupinou.²¹⁵ Některé studie pak navíc upozorňují, že je dnes sice zajištěno poradenství mladým v jejich problémech, nicméně chybí „zajímavá, dostupná a přijatelná místa, kde by si mladí mohli užít sami sebe a zapojit se více do života své komunity.“²¹⁶

5.2.2 Koncepce informální výchovy (informal education)

Historický exkurz prací s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii nám ukázal několik koncepcí, které byly a jsou úzce spojené s touto cílovou skupinou. Především se nám ukázala klasická práce v otevřených klubech mládeže (club work), projektová práce (project work) a práce s mládeží na ulici (streetwork). Nastínili jsme vývoj od jejich pionýrských začátků, kdy tato práce stála na dobrovolnících, až po trendy již profesionalizované práce, která je však velmi závislá na aktuální politice mládeže.

Nyní svou pozornost zaměříme na sociálně-pedagogický rozměr práce s „neorganizovanou mládeží“ ve Velké Británii. Pro naše úvahy jsme vybrali model informální výchovy (informal education), který je v anglosaském prostředí pozadím jakékoli výchovy, která vytváří protiváhu ke klasickému výchovně-vzdělávacímu systému. S tímto sociálně-pedagogickým modelem se tam můžeme setkat jak v praktické práci pedagogických, komunitních a sociálních pracovníků, tak i na teoretické úrovni ve studijních oborech práce s mládeží a komunitní práce (youth and community work), které jsou už po desetiletí přednášeny na univerzitách Velké Británie.²¹⁷

²¹⁴ Srov. ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 31 – 46.

²¹⁵ Srov. SMITH, M. K. *Detached, street-based and project work with young people* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1996, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/youthwork/b-detyw.htm>>.

²¹⁶ Department for Education and Skills (DfES), *Five Year Strategy for Children and Learners*, 2004. In ROBERTSON, S. *Youth Clubs...*, s. 45.

²¹⁷ Pozn.: S těmito studijními obory se můžeme setkat na fakultách: Community and Youth Studies at the University of Durham; Informal education YMCA George Williams College London; Community and

5.2.2.1 Teoretické uchopení koncepce informální výchovy

Na úvod opět několik slov k pojmosloví. Pro překlad anglosaského pojmu „informal education“ budeme používat český ekvivalent „informální výchova“. Je však třeba poukázat na fakt, že pojem informální výchova, tak jak je chápána v českém prostředí, nevystihuje podstatu podanou autory zde prezentované anglosaské koncepce. Zatímco české prostředí chápe pojem informální výchova jako nezáměrný výchovný vliv, vyplývající z každodenního kontaktu se členy rodiny a partnery vrstevnických skupin²¹⁸, v prostředí Velké Británie je takto pojatá informální výchova jen jedním z více pohledů. Teoretici informální výchovy Tony Jeffs a Mark K. Smith²¹⁹, z jejichž teorií naše úvahy vycházejí, chápou informální výchovu jako záměrný výchovný vliv s cílem dodat mladým lidem odvahu reflektovat svou vlastní zkušenost. Podle nich je prvním krokem informální výchovy vytvořit atmosféru a poté příležitost reflektovat získanou zkušenost. V centru této záměrné práce je dialog, zacílený k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji mladého člověka.²²⁰

Obdobně je třeba upřesnit podstatu pojmu „education“, pro který v textu budeme používat český ekvivalent „výchova“. Tu budeme chápat v jejím širším smyslu, tedy jako celý výchovně-vzdělávací proces, který zahrnuje jak dimenzi výchovy v užším slova smyslu²²¹, tak i dimenzi vzdělávání.²²² Proto například anglosaský pojem „adult education“ nebudeme pře-

Youth work at the University of the West of England, Bristol; Centre for Youth Work Studies, University of Strathclyde, Glasgow; Youth and Community Division at De Montfort University, Leicester; atd.

²¹⁸ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas...*, s. 18.

²¹⁹ Pozn.: Teorie informální výchovy se ve Velké Británii objevily ve dvou vlnách. Do první vlny patří Josephine Macalister Brew, která vydala v roce 1946 dílo *Informal Education: Adventures and reflections* (Informální výchova: dobrodružství a reflexe). V roce 1966 vydávají autoři Bernard Davies a Alan Gibson dílo *The Social Education of the Adolescent* (Sociální výchova adolescentů). Ve stejné době zároveň vzniká množství děl s problematikou výchovy dospělých (adult education) a občanské výchovy (community education). Druhou vlnu teoretiků informální výchovy zastupují autoři Tony Jeffs a Mark K. Smith, kteří stáli u zrodu množství děl týkajících se informální výchovy, včetně internetové Encyklopedie informální výchovy (*The Encyclopedia of Informal Education*), která je na špici mezi světovými pedagogickými servery. Tony Jeffs je členem ústavu pro komunitní práci a práci s mládeží na fakultě sociologie a sociální politiky univerzity v Durham. Mark K. Smith je přednášejícím na univerzitě YMCA George Williams v Londýně. Srov. SMITH, M. K. *A brief history of thinking about informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-hist.htm>>.

Mark K. Smith srovnává koncepci informální výchovy s podobnými zahraničními koncepty. Tvrdí, že výše popisovaný koncept informální výchovy se ve Skotsku překrývá s konceptem komunitní výchovy (community education), v Německu s konceptem sociální pedagogiky (social pedagogy and social education), ve Francii s konceptem animace (animation), v Evropě s neformální výchovou (non-formal education) a v Severní Americe s přístupem některých populárních vychovatelů zasluhujících se o spravedlnost a demokracii. Srov. SMITH, M. K. *Youth work – an introduction...*

²²⁰ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 21.

²²¹ Pozn.: Výchovu v užším slova smyslu chápeme jako proces zaměřený na rozvoj postojů, potřeb, zájmů a chování účastníka s cílem utvářet jeho charakter a sociální chování.

²²² Pozn.: Vzdělávání chápeme jako proces zaměřený na rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností účastníka s cílem dosáhnout jeho vzdělání a kvalifikace. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. Heslo: Vzdělání.

kládat klasickým českým výrazem „vzdělávání dospělých“, ale výrazem „výchova dospělých“, který sice u nás není vžitý, ale vyjadřuje lépe celou šíři pojmu edukace.

Informální výchovu je tedy možné pojímat různými způsoby. Například teoretik informální výchovy Mark K. Smith před tím, než prezentuje informální výchovu jako záměrný výchovný proces, uvádí další dvě rozšířená pojetí. První, již zmíněné a mezi pedagogy nejrozšířenější, chápe tento přístup jako výchovu všedním životem (tzv. situační výchovu), kdy si přátelé navzájem dodávají odvalu hovořit o každodenních situacích a díky tomu jsou pak schopni s těmito situacemi snadněji zacházet. Druhé, už méně rozšířené pojetí, spatřuje podstatu informální výchovy v uskutečňování studijního projektu (learning project), který si člověk sám vytvoří a k jehož naplnění směřuje. Jde v podstatě o identifikaci a uchopení zájmu, ke kterému pak jedinec směřuje veškeré své aktivity (tj. sebevýchova).

Je zřejmé, že obě pojetí jsou pro sociálně-pedagogický přístup přínosná, nicméně teoretici informální výchovy je chápou pouze jako součást ucelenějšího pojetí výchovy. V tomto širším pojetí chápou informální výchovu jako záměrný výchovný proces (learning), do kterého jsou mladí lidé spontánně zahrnuti v mládežnických a občanských iniciativách (community activities). Zde dochází k setkávání se specialisty, tzv. informálními pedagogy (informal educators), jejichž prací je povzbuzování mladých návštěvníků k reflexi jejich životních zkušeností a následnému učení se z nich.²²³ Podobně jako v prvním pojetí přátelé, tak i informální pedagogové dodávají mladým odvalu hovořit o svých aktuálních životních událostech, přičemž jako specialisté sem navíc vnášejí svou odbornost. V tomto smyslu můžeme říci, že podstatou práce informálních pedagogů je vytvářet atmosféru dialogu a být bdělí k situacím mladých, které se objevují. Někdy je v této práci nutné situaci předem naplánovat, jindy je lepší se nechat unášet proudem konverzace mladých a vyčkávat na moment, kdy lze vstoupit s myšlenkou, pocitem či soucitem. Jejich cílem je umožnit, aby se z původně neformálních setkání mohly stát besedy nebo lekce, přinášející mladým potřebné vědomosti a dovednosti.

Na informální pedagogy je zároveň kladen požadavek věnovat dostatek času k přemýšlení o hodnotách, které do konverzace přinášejí a které jim umožňují adekvátně reagovat na situace, které přináší život. Staví především na hodnotách demokracie jako je podpora dialogu, hájení spravedlnosti a podněcování aktivní participace obyvatel, které vycházejí z morálních hodnot spojených s respektem k jedinečnosti a zaměřením se na blaho každého člověka (well-being).²²⁴

²²³ Srov. YMCA George Williams College, Programme Handbook. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 54.

²²⁴ Srov. SMITH, M. K. *Introducing informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na:

5.2.2.2 Historický vývoj koncepce informální výchovy

„Adekvátní historie informální výchovy neexistuje.“²²⁵ Proto, chceme-li se dobrat vývoje určitých rysů informální výchovy, je třeba ji sledovat spolu s vývojem jejích hraničních disciplín, jako jsou: práce s mládeží (youth work) a výchova dospělých (adult education). Stejně tak ji ale můžeme vystopovat i v oblasti výchovy formální, kdy se objevila v informálních alternativách školských systémů, počínaje například experimenty českého pedagoga Jana Amose Komenského ze sedmnáctého století či švýcarského pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziho z přelomu osmnáctého a devatenáctého století.

Výše jsme uvedli, že nejvýraznějším rysem informální výchovy je výchova (education) prostřednictvím konverzace. Tento rys můžeme sledovat hluboko do minulosti. Již ve starověku filozofové, učitelé a klérus chodili na místa, kde se přirozeně scházeli lidé, aby s nimi mohli započít rozhovor a konverzovat. Přicházeli sem jak ti, kteří chtěli získat informace, tak i ti, co chtěli do společnosti přinést změnu (change) či zajistit si vliv. Ve starověkém Řecku byl v tomto směru dominantní Sokrates, jehož dialogy přetlumočil ve svém díle jeho žák Platon. Tzv. Sokratova analýza poznání se stala základem nové etapy antické filozofie, myšlení a výchovy vůbec. Navzdory tehdejšímu sofistickému proudu²²⁶ Sokrates tvrdil, že vědění je v člověku již přítomno a musí být již pouze aktualizováno, a to pomocí rozpomínání (drawing out).²²⁷ Východiskem jeho filozofie byl starý řecký výrok: „Poznej sebe sama“ a prostředkem k tomu byl živý rozhovor, dialog. V něm se Sokrates nejprve zaměřil na zpochybnění zavedených pojmů, ustálených představ a nekriticky zastávaných názorů a poté pomáhal svému partnerovi v dialogu k tomu, aby sám v sobě hledal pravdu, a to výhradně pomocí rozumového zkoumání.

Sokratův důraz na rozum se později promítl do celého filozofického systému západní civilizace, včetně vznikajícího křesťanství, které vždy kladlo na výchovu (education) velký důraz. Po celý středověk zůstaly tyto ideje a jejich praxe uzavřené v prostorách univerzit a klášterů. Nárůst zájmu a možností vzdělání i u širší veřejnosti byly spojené až s důsledky

<<http://www.infed.org/i-intro.htm>>. Srov. též DOYLE, M. E. On being educator. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 4 – 15.

²²⁵ JEFFS, T. First lessons: Historical perspectives on informal education. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 34.

²²⁶ Pozn.: Sofisté byli učenci, kteří ve starověkém Řecku působili jako profesionální učitelé. Pokoušeli se podat racionalistický výklad přírodních jevů a hlásali etický a sociální relativismus. Nejslavnějším vyjádřením sofistického relativismu je Protagorův výrok: „Měrou všech věcí je člověk.“

²²⁷ Pozn.: Existují tři pojetí procesu výchovy:

- výchova jako přenos (transmission), což popisuje například psychoterapeut Carl Rogers;
- výchova jako objevení toho (drawing out), co už v člověku je; tj. Sokratova analýza poznání;
- výchova jako učení se ze zkušeností v teorii filozofa Johna Deweye. Srov. DOYLE, M. E. On being an educator. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 8.

období reformace zaměřené na rozvoj člověka, podepřené novými možnostmi tehdejší společnosti.

V Anglii se s hmatatelným zájmem o racionální poznání obyvatel setkáváme na prahu osmnáctého století, kdy se v této společnosti začala objevovat sdružení pro vzájemné zdokonalování (mutual improvement societies), diskusní společnosti (debating societies), muzea, hudební kluby a kavárny (coffee houses). Jen například v samotném Londýně bylo těchto kaváren kolem dvou tisíc a v okolních provinciích dalších sedmnáct set. Tato zařízení měla striktní pravidla, která zajišťovala řád a demokratické chování. Nezávisle na postavení či bohatství, všichni návštěvníci, kteří zaplatili penny vstupného, byli uvedeni na první volné místo za podmínky, že se zapojí a budou participovat na probíhající diskusi. Dnešními očima je zde paralela se současnými internetovými kavárnami (cyber- and youth café).

V roce 1780 byly založeny Robertem Raikesem tzv. nedělní školy (sunday schools), které poskytovaly všem věkovým kategoriím sociální aktivity, přístřeší a sociální pomoc. Jejich úspěch lze měřit faktem, že o dekádu později měla již tato společnost čtvrt milionu členů. V rámci těchto škol se později prosadila myšlenka lokálního vzdělávání, kterou přinesly sestry Hannah a Martha Moreovy.²²⁸ Nedělní školy začaly poskytovat širokou oblast nabídek od informálních diskusí přes náboženské promluvy až po dobročinné aktivity. Zvláště posledně jmenované filantropické aktivity (benefit clubs, philanthropic organizations) v devatenáctém století expandovaly a dodnes zůstaly v Británii s informálními aktivitami úzce spjaty.

V devatenáctém století bylo již v Británii možné rozlišit dvě paralelní linie informální výchovy: výchovu mládeže (youth work) a výchovu dospělých (adult education, andragogy). Historicky starší je informální výchova mladých (youth work), která byla iniciována převážně náboženskými skupinami²²⁹, naplňujícími své poslání v pastorační práci.²³⁰ Své poselství přinášely mladým především skrze křesťanské svědectví a sociální služby (social services), poskytovanými ve vlastních klubech, komunitních centrech, prostřednictvím mobilní práce a všudypřítomných prvků informální výchovy. Od roku 1880 pak vedle těchto náboženských skupin do oblasti práce s mládeží vstoupily tzv. uniformované mládežnické organizace, jako například Boys' and Girls' Brigade a později Skaut.

²²⁸ Srov. SMITH, M. K. *Hannah More: Sunday schools, education and youth work* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2002, poslední aktualizace 25. 11. 2006 [cit. 13. 04. 2007]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/more.htm>>.

²²⁹ Pozn.: Později například YMCA – Young Men's Christian Association (asociace mladých křesťanů) založená v Londýně roku 1844 jako odpověď na špatné životní podmínky mladých dělníků na konci industriální revoluce.

²³⁰ Pozn.: Pojem pastorační práce zde užíváme pro popis činností, v nichž církve realizuje své poslání. Týká se to čtyř základních oblastí: liturgie, svědectví slova a života, služba člověku a sjednocování lidí do společenství.

Paralelní výchova dospělých (adult education) byla tehdy spojena se vzdělávacími snahami již zmíněných nedělních škol, dnes bychom řekli komunitních center. Vůbec první výchovné centrum oddělené pouze pro dospělé (adult education centre) bylo založeno až v roce 1811 v Merionethshire Thomasem Charlesem z Baly.

Na přelomu devatenáctého a dvacátého století se v občanském sektoru Velké Británie objevuje snaha zaměřit se na sociálně vyloučené občany a jejich potřeby. Informální výchovu tehdy uskutečňovali převážně mobilní pracovníci, streetworkeri a pracovníci klubů. Spolu s nabídkou profesionálního vztahu, podpory a informální výchovy často distribuovali základní potřeby jako oblečení, jídlo a nabízeli azyl ve svých zařízeních. Práce těchto pracovníků měla dvě dimenze: na jedné straně se věnovali uspokojování potřeb obyvatel, na straně druhé upozorňovali veřejnost a odborníky na sociální prostředí, ve kterém lidé přežívali. Na počátku dvacátého století se informální výchova stala nástrojem sociální kontroly.²³¹

Dnešní pojetí informální výchovy zaměřené na práci se situacemi každodenního života, tak jak jej předložili autoři Tony Jeffs a Mark K. Smith, prakticky navazuje na výše uvedenou historii hraničních disciplín, přičemž teoreticky vychází z děl pedagogů a filozofů výchovy osmnáctého a devatenáctého století.

Za základní díla informální výchovy jsou považována díla: *Emil čili o výchově*²³² a dále *O společenské smlouvě*²³³ filozofa Jeana Jacquese Rousseaua, ve kterých autor stavěl svůj pedagogický systém na rozumu a přirozenosti člověka. Na něj pak navázali pedagogové Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Marie Montessoriová a Friedrich Fröbel. Například Pestalozzi inspirovaný teorií výchovy podanou Rousseauem otevřel r. 1769 netradiční výchovné zařízení pro sociálně slabé děti. Jeho snahou zde bylo vytvářet přirozené prostředí, ve kterém by se děti mohly svobodně cvičit v dovednostech a získávat vědomosti. Jednou napsal: „Všechny části správného lidského vzdělávání jsou spojeny v obývacím pokoji každého domu.“²³⁴ Na jeho myšlenky v druhé polovině devatenáctého století navázal italský

²³¹ Pozn.: Pojem sociální kontrola je zde chápán jako prostředek brzdící vlivy mocných. Informální výchova dospělých totiž na přelomu století fungovala navzdory vůli vlastníků půdy, zaměstnavatelů a církevních představitelů, kteří viděli v podpoře nižších vrstev a prosazování jejich občanských práv hrozbu. Obecně je sociální kontrola definována jako procesy a mechanismy, kterými společnost nutí své členy k takovému chování, které je v jejím rámci považováno za žádoucí. Srov. JEFFS, T. First lessons: Historical perspectives on informal education. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 34 – 49.

²³² Pozn.: *Emil čili o výchově* (1762) je pedagogický román, který klade důraz na rozvoj smyslů a cest k rozumové výchově.

²³³ Pozn.: Rousseau byl stoupenec teorie společenské smlouvy. Ve svém díle hovoří o společnosti založené na úmluvě, která vyjadřuje obecný zájem a vůli lidu. Individua jsou zde podřízena zákonu, který si dala sama a který má povinnost zajišťovat jejich práva.

²³⁴ SMITH, M. K. *A brief history of thinking about informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-hist.htm>>.

kněz a vychovatel Giovanni Bosco, který se při práci se sociálně vyloučenými dětmi a mládeží snažit nabízet tzv. rodinné prostředí.²³⁵

Spíše teoreticky se zabýval výchovou německý pedagog Johann Friedrich Herbart, který zdůraznil roli učitele-vychovatele a položil důraz na rozumové vyučování. I on pokládal za důležité vytvářet přirozené prostředí, které bude motivovat žáky k zájmu o učivo. Bohužel jeho pedagogický systém byl vysvětlen příliš jednostranně a tzv. herbartismus přinesl do škol formalismus, přemíru poznatků, strnulost a strach spojený s tělesnými tresty.

Kritice „staré herbartovské školy“ se ve svém díle věnoval pedagog přelomu devatenáctého a dvacátého století filozof John Dewey. Jeho filozofie vzdělávání, tzv. pragmatická pedagogika²³⁶ založená na rozvíjení dětské zkušenosti, se stala jednou z primárních teorií moderního pojetí informální výchovy. Mark K. Smith vyzdvihl zvláště jeho důraz na principy demokracie a komunity, dosahované prostřednictvím kritického myšlení a reflexe zkušeností při současném zohlednění vlivů prostředí.²³⁷

Na konci dvacátého století se pro rozvinutí teorie informální výchovy staly dvěma nejdůležitějšími postavami brazilský pedagog Paulo Freire²³⁸ zdůrazňující dialog a změnu smýšlení a rakouský sociolog Ivan Illich, který se snažil o vytváření radostného výchovného prostředí spolu s radikálními změnami klasického školského systému (deschooling).²³⁹

Jednou ze současných informálních výchovných metod zaváděných do školních zařízení je tzv. filozofie pro děti, jejímž cílem je podněcovat žáky ke kritickému myšlení a k zaujímání postojů v různých životních situacích. Východiskem filozofie pro děti je práce s předem připravenými příběhy, které vedou účastníky procesu k filozofickému a morálnímu usuzování. Tato informální metoda je samostatným studijním oborem na státní univerzitě v Montclair²⁴⁰ (New Jersey, USA) a již se s její aplikací setkáváme i v Evropě.²⁴¹ Její požití je

²³⁵ Pozn.: Kněz Giovanni Bosco je zakladatel řeholního řádu salesiánů, kteří se věnují chudé a opuštěné mládeži. Podrobněji viz kapitola 6.2.2.2 *Koncepce salesiánské pedagogiky*.

²³⁶ Pozn.: Podobné myšlenky se objevily v díle Carla Rogerse (v souvislosti s poradenstvím), Eduarda Lindemana (v oblasti vzdělávání dospělých), Grace Coyle (v popularizaci práce ve skupině), a Josephine Macalister Brew (v práci s mládeží).

²³⁷ Srov. SMITH, M. K. *John Dewey* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 04. 02. 2007 [cit. 14. 04. 2007]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-dewey.htm>>.

²³⁸ Pozn.: Paulo Freire (1921 – 1997), pedagog, který se zaměřoval na snižování sociálních rozdílů za pomoci zvyšování gramotnosti společnosti. Jeho metody jsou nazývány pedagogikou utiskovaných nebo pedagogikou osvobození. Zdůrazňoval systém vzdělání vycházející z komunity a ne ze školského systému.

²³⁹ Srov. SMITH, M. K. *A brief history of thinking about informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-hist.htm>>. Srov. též JEFFS, T. Historical perspectives on informal education. In RICHARDSON, L. D., Wolfe, M. (Ed.) *Principles and Practise of Informal Education...*, s. 34 – 47.

²⁴⁰ Pozn.: Internetové stránky Ústavu pro rozvoj filozofie pro děti Státní univerzity v Montclair jsou dostupné na: <<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>>. Podrobněji se problematikou filozofie pro děti zabývá profesor pedagogiky university Brunel v Londýně Robert Fisher. Jeho internetové stránky jsou dostupné na: <<http://www.teachingthinking.net/home.htm>>.

široké, včetně výchovné práce s „neorganizovanou mládeží“, využívané především v Brazílii a Norsku.²⁴²

5.2.2.3 Principy informální výchovy

Nyní uvádíme osm principů informální výchovy, tak jak je uvádějí autoři Tony Jeffs a Mark K. Smith v knize *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*:

1) *Být informálním pedagogem.* Americký filozof John Dewey tvrdil, že myšlení začíná, když situace „rozvětví cesty myšlení“ (forked road situation), přinese dilemata a navrhne alternativy.²⁴³ Informální pedagog se v tomto smyslu snaží podněcovat množství cest myšlení lidí tím, že prostřednictvím otázek, konverzace a vytvářením příležitostí posiluje lidi k tomu, aby si vykládali své životní situace. K tomu kultivuje prostředí usnadňující vybavování situací anebo tyto situace, umožňující zakusit nové věci, sám vytváří.²⁴⁴

2) *Důvěřovat konverzaci.* Pro informální pedagogy je konverzace stěžejní metodou práce, do které citlivě vnášejí určité výchovné cíle. Zvolená metoda jim k tomu dává rozsáhlé možnosti, neboť po účastnících vyžaduje spolupráci, vcítění a naslouchání a většinou přináší okamžitou odpověď. Pro úspěšnost vstupu do konverzace se drží několika zásad. Klíčovou zásadou je přístup být s účastníky procesu (be with), který lze postavit do protiváhy vůči snaze klasických školských systémů, snažit se být nad účastníky procesu (act upon). S tím souvisí i druhá zásada správné komunikace, a to být otevřený (be open) k názorům druhých.²⁴⁵ Třetí důležitou zásadou je odvaha nechat se unášet proudem konverzace (go with the flow).²⁴⁶

3) *Pečovat o demokracii.* V práci informálních pedagogů dochází k otevření širokého pole dialogu, umožňujícímu dosahování sociálních změn a reforem. Informální výchova tak ve smyslu podpory demokracie hraje dvě důležité úlohy. Na prvním místě vytváří prostor pro

²⁴¹ Pozn.: Například v České republice jsou kurzy filozofie pro děti pořádány na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

²⁴² Pozn.: V Norsku se informální přístup filozofie pro děti používá již od roku 1997, a to i v mimo školní výchově. Podrobněji viz internetové stránky institutu Children and Youth Philosophers (Děti a mladí filozofové); dostupné na: <<http://www.buf.no/en/philoclub/>>.

²⁴³ Srov. DEWEY, J. How We Think. In JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 10.

²⁴⁴ Pozn.: Zde je možné vidět paralelu se zážitkovou pedagogikou, která pracuje cíleně se zážitky, vznikajícími v předem připravených situacích (prostředí).

²⁴⁵ Pozn.: Srovnej pojmy vnímavý a konfrontační kontakt v práci: KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese...*, s. 106 – 109.

²⁴⁶ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 21 – 33.

dialog, spolu s tím však pracuje na kultivaci znalostí, schopností a ctností občanů, které jsou nezbytné pro politickou participaci v tomto prostoru dialogu.²⁴⁷

4) *Reflektovat zkušenost a učit se z ní.* Filozof John Dewey ve své koncepci tvrdil, že „podstatou vzdělání by mělo být umožnění a rozšíření zkušenosti“.²⁴⁸ To pro práci informálních pedagogů znamená učit druhé prostřednictvím událostí, tj. učit se činem (learning by doing). Základem tohoto učení je zprostředkování zkušeností, na něž však bezprostředně navazuje hlubší porozumění pomocí metody tzv. reflexe, jejíž zásady popsal profesor andragogiky David Boud.²⁴⁹ Pedagog se spolu s participantem probírá zkušeností zpět k zážitku. Při tomto dialogu u participanta dochází ke znovuvybavení pocitů spojených se zážitkem, které jsou vyjadřovány a zpracovávány. Postup je podobný s Kolbeho cyklem učení²⁵⁰, pracujícím taktéž s reflexí zážitku.²⁵¹

5) *Zaměřit se na proces, a to vzhledem ke kurikulu.* Existují dva velmi rozdílné přístupy k výchově. První je koncentrovaný na výstupy (tj. zaměření na produkt), druhý je zaměřený na interakce během procesu (tj. zaměření na proces). Zaměření na produkt je spojené se stanovením si daných výchovně-vzdělávacích cílů (curriculum), kterých chtějí pedagogové dosáhnout. To však s sebou nese riziko strnulosti a nemožnosti změny, která by jinak mohla vyplynout z aktuálních potřeb účastníků. Naopak zaměření na proces hledá nejvhodnější obsahy a metody během výchovně-vzdělávacího procesu a nechává tak účastníkům svobodu. Samozřejmě, i zde nalezneme určitá pravidla. Hovoříme o tzv. procesním kurikulu (process curriculum), které je tvořeno plánováním (například výběrem a uspořádáním obsahů pedagogické práce) a následně analýzou spolu s hodnocením procesu.

Procesní kurikulum informální výchovy sestává z pěti kroků:

- 1) odhad, zhodnocení situace (assess); při ní pedagogové odhadují, o jakou situaci jde a jaká zde může být jejich role;
- 2) vstup (engage); po zralé úvaze pedagogové vstupují do konverzace;

²⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 34 – 47.

²⁴⁸ DEWEY, J. How We Think. In JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 48.

²⁴⁹ Srov. BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985.

²⁵⁰ Pozn.: David Kolb vydal v roce 1984 knihu *Experimental Learning (Učení zážitkem)*, ve které popsal čtyři kroky učení zážitkem: 1) konkrétní zkušenost; 2) zkoumání a reflexe; 3) zobecnění; 4) uplatnění v nové situaci. Srov. KOLB, D.A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

²⁵¹ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 48 – 58. Srov. též YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 81.

- 3) dotazování (question); pedagogové s ohledem na téma vstupují s otázkami;
- 4) rozlišení (discern); pedagogové uvažují, co by bylo možné vnést do konverzace s cílem rozvoje participantů;²⁵²
- 5) rozvinutí (develop); dochází k rozvinutí debaty směrem k hledání odpovědí.²⁵³

6) *Hodnotit pedagogickou práci (evaluation)*. Každý pedagog by měl nepřetržitě reflektovat svou práci. Zvláště se to týká informálních pedagogů, kteří nepracují v jasně stanovených limitech, ale naopak ve stále se měnícím dynamickém procesu. Informální pedagogové hodnotí svou práci většinou nepřímo²⁵⁴, a to dialogem mezi vychovateli a účastníky programu. Hodnotí se efektivita, konverzační témata, atmosféra vytvořeného prostředí, sledované cíle apod.²⁵⁵

7) *Žít vlastní život s hodnotami*. Informální výchova je „morální řemeslo“, které denně přináší množství obtížných dilemat. Sociální pracovnice Sarah Banksová, která se ve svém díle²⁵⁶ zabývá morálními problémy sociální práce, v tomto smyslu připomíná, že sociální pracovníci mají různé úrovně závazků a povinností, které se často dostávají do konfliktu. Jedním z dilemat je například otázka, které skupině dát prioritu? Zda upřednostnit potřeby uživatelů poskytované služby, nebo se zaměřit na zájmy spolupracovníků a zaměstnavatelů, či nasměrovat své síly na podání viditelných výsledků, po kterých touží společnost a investoři? Nebo kterým zákonům dát ve své práci přednost: obecným etickým zákonům, nebo zákonům praxe, který vytvořila denní zkušenost sociální práce? Aby informální pedagogové zvládali obtíže morálních dilemat a mohli dělat odpovědná morální rozhodnutí, musí být vedeni určitými vnitřními závazky. Ty tvoří jak základní hodnoty (core values) sdílené a diskutované se spolupracovníky, tak spolu s nimi pak vlastní personální hodnoty spojené s osobním postojem ke světu. Jen pravidelná reflexe nad těmito vnitřními závazky umožní, aby informální pedagogové byli morálními autoritami v prostředí, ve kterém pracují.²⁵⁷

²⁵² Pozn.: Množství konverzačních témat uvádí ve své knize YOUNG, K. *The Art of Youth Work...*, s. 89 – 90.

²⁵³ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 59 – 70.

²⁵⁴ Pozn.: Existují tři typy hodnocení: 1) přímé zhodnocení, kdy zřizovatel stanoví jasná kritéria, která jsou na konci hodnocena (např. výroční zprávy); 2) dohodnuté zhodnocení, kde existuje společná shoda zřizovatele, donátora, managementu, pracovníků a účastníků na určitých kritériích (např. počet účastníků programu); 3) nepřímé zhodnocení dialogem mezi vychovateli a účastníky programu.

²⁵⁵ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 71 – 79.

²⁵⁶ Pozn.: Touto problematikou se autorka zabývala ve svých knihách: *Ethics and Values in Social Work* z roku 1995, nebo *Ethical issues in Youth Work* z roku 1999. Obdobnou problematikou se zabývá český teoretik sociální práce Libor Musil. Srov. MUSIL, L. „*Ráda bych vám pomohla, ale*“: *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman, 2004.

8) *Organizovat svou denní práci.* Časový horizont práce informálních pedagogů se dělí do několika časových výseků. Vzhledem k návštěvníkům se čas dělí mezi mobilní práci s mládeží (detached youth work), odehrávající se v místech, kde se mladí přirozeně sdružují, a mezi práci v otevřeném klubu (centre-based work), kde je čas vyhrazen návštěvníkům a utváření sociálního prostředí. Vzhledem k dalším rozměrům práce je čas dále dělen mezi projekty²⁵⁸, administrativu²⁵⁹ a reflexi práce spojenou se supervizí. Všech těchto šest dimenzí práce informálních pedagogů má v harmonogramu práce pedagoga pevné místo, což je předpoklad pro základ této práce: dokázat vytvářet přirozené a naslouchající prostředí.²⁶⁰

5.2.2.4 Zhodnocení koncepce informální výchovy dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce

Podobně jako jsme hodnotili německý model koncepce práce s dětmi a mládeží orientované na sociální prostor, tak i nyní zhodnotíme anglosaský model informální výchovy. Pro hodnocení použijeme, stejně jako v předcházejícím případě, kritéria práce s „neorganizovanou mládeží“ uvedené ve druhé části práce.

První kritérium představené v kapitole 4.1 si od přístupu k mládeži nárokuje *Doprovázení adolescentů v jejich autonomním procesu utváření vlastního života.* Z výše uvedeného vyplývá, že koncepce informální výchovy stojí na dialogickém vztahu s adolescenty, kterým poskytuje podstatnou reflexi. Proto každá snaha o formování identity adolescenta k předem stanovenému cíli zde nemá místo a my můžeme tvrdit, že toto kritérium je splněno.

Podobně koncepce naplňuje i kritérium postavené proti zevšeobecnování a univerzalismu v přístupech k mladým lidem. Toto kritérium: *Při doprovázení vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka (kap. 4.2)* je naplňováno vlastním procesním kurikulem informální výchovy a průběžnou evalvací sociálně-pedagogické práce. Zvláště první kroky procesního kurikula zaměřené na analýzu situace mladých lidí jsou předpokladem k citlivému individuálnímu přístupu.

Jednoznačně je naplněno třetí kritérium: *Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení,* které odvozuje efektivní práci s mládeží od kvalitního komunikačního procesu nasměrovaného k morálnímu usuzování (kap. 4.3). Konverzace, která je základem koncepce informální výchovy, uplatňuje toto kritérium ve své každodenní práci, podněcující cesty myšlení mla-

²⁵⁷ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 80 – 94.

²⁵⁸ Pozn.: Práce s mládeží většinou pracuje s projekty, neboť pro mladého člověka není důležitá jen konverzace a profesionální vztah s pedagogem, ale především možnost realizovat své plány.

²⁵⁹ Pozn.: Administrativa v práci informálního pedagoga obnáší nejen spolupráci s dalšími kolegy, ale i kontakt s odborníky, navazujícími službami, školskými a lokálními zařízeními, rodiči apod.

²⁶⁰ Srov. JEFFS, T., SMITH, M.K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning...*, s. 95 – 107.

dých lidí. Na informální pedagogy pak naplnění tohoto kritéria vnáší vedle komunikačních schopností nárok žít vlastní morálně kvalitní život.

Naplnění čtvrtého kritéria: *Vytvářet podmínky k vybudování silné vnitřní identity jako předpoklad ke zvládnutí* úzce souvisí s možností participace mladých na utváření společnosti (kap. 4.4). Mladý člověk si tak na základě své realizace buduje své sebepojímání a sebeúctu, které jsou základem pevné interpersonální identity. Informální pedagogové v tomto ohledu podněcují a podporují aktivity mladých směrem k jejich budoucímu vlastnímu řízení.

Kapitola 4.5 přináší pro práci s mládeží požadavek budování důvěrného vztahu. Ze zkušeností množství pracovníků s „neorganizovanou mládeží“ je zřejmé, že jakákoli pomoc této cílové skupině stojí na *Práci založené na profesionálním pomáhajícím vztahu*. I námi sledovaná koncepce uplatňuje toto specifikum, a to především v úctě ke druhému člověku a ve vzájemném naslouchání během procesu konverzace. Adolescenti zde nacházejí své vrstevníky a subjektivně důležité osoby, které je doprovází při hledání odpovědí na otázky průběhu moratoria dospělosti.

Ve vrstevnické skupině, která je pracovním rámcem informálního procesu konverzace, je následně uplatňováno šesté kritérium, spočívající v práci se skupinovými procesy (kap. 4.6). Toto kritérium: *Pracovat se skupinou a její dynamikou* po pracovnících s mládeží vyžaduje bezpodmínečné znalosti skupinové dynamiky. V koncepci informální výchovy jsou tyto předpoklady vyžadovány pro efektivní naplňování procesního kurikula.

Předposlední kritérium: *Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností* (kap. 4.7), tolik prosazované německým modelem práce s mládeží orientovanou na sociální prostor, zde až tolik místa nemá. Jak již bylo uvedeno, informální výchova probíhá kdekoli, kde je umožněna komunikace mezi lidmi. I přes tento fakt však informální pedagogové mohou bojovat za vytváření nových prostor pro setkávání, konverzaci a seberealizaci mladých lidí.²⁶¹

Konečně se dostáváme k otázce zvládnutí volného času a tím ke kritériu: *Umožnit získat volnočasovou kompetenci* (kap. 4.8). V této souvislosti můžeme říci, že k otázkám zvládnutí vlastního volného času adolescentů se většina informálních pedagogů dostává během každodenní konverzace. Toto kritérium tak může být splněno, pokud pedagog zaměří k tomuto tématu konverzaci a následné reflexe.

Výsledně můžeme říci, že koncepce informální výchovy používaná ve Velké Británii je vhodným modelem sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“, a to i pro na-

še kontinentální podmínky. Zároveň je možné hovořit o určitém překrývání tohoto modelu s modelem komunikativní animace, kde animátor hraje roli podněcovatele komunikace ve skupině s jasným pedagogickým cílem (srov. kap. 6.2.2.1 *Koncepce pedagogiky volného času*).

²⁶¹ Srov. SMITH, M. K. *Practicing informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/i-pract.htm>>.

6 Modely práce s „neorganizovanou mládeží“ v České republice

Jak již bylo uvedeno výše, hovořit o práci s „neorganizovanou mládeží“ v českých zemích můžeme až po pádu totalitního režimu, kdy obrovské množství neřešených problémů, které se tehdy začaly ve volném čase mladých lidí objevovat, volalo po adekvátní odpovědi. Pozornost se tehdy upřela k zahraničí, především k sociálně-pedagogickým modelům německé reformované pedagogiky a k anglosaskému modelu sociální práce s dětmi a mládeží. Paradoxně se tehdy za zkušeností do zahraničí vydali pouze naši sociální pracovníci, zatímco pedagogičtí pracovníci strnule zůstávali u propracování léta zaběhaných tradičních metod. Tak se stalo, že vedle sítě středisek volného času (SVČ) v gesci MŠMT ČR, která už roky stála na systematické práci v zájmových útvarech, se začala objevovat zařízení „otevřené práce s dětmi a mládeží“, jejichž myšlenku přivezli sociální pracovníci ze svých zahraničních studijních cest. Otevřená práce s dětmi a mládeží, v zahraničí spíše spojená se sociálně-pedagogickými přístupy, se tak v našich podmínkách úzce spojila se sociální prací a dostala se do oblasti působnosti MPSV ČR. Postupně se metodicky propracovala a dnes se s ní setkáváme v tzv. nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM).

Později však nastaly určité posuny i v síti SVČ. Nepřehlédnutelný propad zájmu mladých lidí o pravidelné zájmové aktivity vedl pedagogické pracovníky k přehodnocení tradičních modelů a k hledání nových adekvátních modelů práce s mládeží. Pozornost se podobně obrátila k zahraničním modelům otevřené práce s dětmi a mládeží, jež převzala naše sociální práce již o desetiletí dříve. Na poli SVČ našly tyto přístupy své místo především v tzv. spon-tánních aktivitách, přesněji řečeno otevřených klubech, které byly zřizovány při SVČ a pomalu nacházely svoji identitu v práci s „neorganizovanou mládeží“.

Tato dvojkolejnost práce s „neorganizovanou mládeží“, která je českým specifikem, nyní vyžaduje podrobnější pojmové rozlišení.

6.1 Vymezení pojmu „otevřený klub“ vůči pojmu „nízkoprahové zařízení pro děti a mládež“

Pojem „otevřený klub“ je v naší společnosti nejčastěji spojován s nabídkou příjemného, vítajícího prostředí. Člověk od tohoto místa očekává rekreaci, rozptýlení, pohodu, kontakt,

setkání apod.²⁶² V praxi se proto setkáváme s různými nabídkami otevřených klubů, za jejichž dveřmi se skrývají různé záměry. Nalezneme herny s čistě komerčními účely, náborové kluby politických stran, ale i otevřené kluby, které nabízejí mladým lidem o něco více – profesionální pomáhající prostředí. Pro naše účely se omezíme na posledně jmenovanou skupinu, a tu ještě zúžíme na otevřené (nizkoprahové) kluby, které definují svou cílovou skupinu jako „neorganizovanou mládež“.

Primární charakteristikou těchto klubů je „otevřenost“ (nizkoprahovost). Tento pojem se používá v práci s mládeží především v německy mluvících oblastech (Offene Tür; Offene Kinder- und Jugendarbeit)²⁶³, ale můžeme se s ním setkat i v anglofonních zemích (open door policy youth clubs)²⁶⁴. Princip otevřenosti charakterizoval německý sociální pedagog Willy Klawe čtyřmi zásadami: otevřenost vůči zájmům mládeže, otevřenost organizační formy, otevřenost obsahu a otevřenost vůči veřejnosti. Otevřenost vůči zájmům mládeže autor charakterizoval jako svobodnou participaci účastníků na volbě a tvorbě programu klubu, kdy program není určován plány pedagogů, ale zájmem účastníků. Otevřenost organizační formy vyjádřil jako možnost zúčastnit se nabízených programů bez závazků, přihlášek a členských průkazů. Otevřenost obsahu vystihl jako svobodu ve volbě činností bez apriorních ideologických požadavků a otevřenost vůči veřejnosti jako veřejnou kontrolu a „průhlednost činnosti“.²⁶⁵

Odlíšně je otevřenost chápána ve Velké Británii. Pojem zde spíše vystihuje snahy o rovnocennost možností (equal opportunities) a o návrat k původnímu záměru klubů mládeže, budovaných v šedesátých letech devatenáctého století pro chudou a deprivovanou mládež. Otevřenost práce s mládeží tam na prvním místě znamená být přístupný všem, včetně postižených, homosexuálů, děvčat i černochoů.

Navzdory zahraniční inspiraci se v sociálně-pedagogické práci v České republice pojem otevřenost zatím neprosadil. Pro charakteristiku klubů nabízejících služby „neorganizované mládeži“ se historicky vžil český ekvivalent „nizkoprahové“.²⁶⁶

²⁶² Pozn.: Německý futurolog a politický konzultant v otázkách výchovy H. W. Opaschowski provedl analýzu volného času společnosti a vystihl osm stěžejních požadavků: 1) potřeba zotavení; 2) potřeba kompenzace nedostatků; 3) potřeba dalšího vzdělání; 4) potřeba kontemplace, klidu; 5) potřeba komunikace, družnosti; 6) potřeba integrace do společnosti; 7) potřeba participace; 8) potřeba kulturního růstu. Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času...*, s. 30 – 31.

²⁶³ Pozn.: Kniha, která se celá věnuje této problematice viz DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*.

²⁶⁴ Srov. ROBERTSON, S. *Youth Clubs, Association, Participation, Friendship and Fun!...*, s. 82.

²⁶⁵ Srov. KLAWE, Willy, *Arbeit mit Jugendlichen: Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit*. In KAPLÁNEK, M. *Jugendarbeit: Ort der Verkündigung...*, s. 180.

²⁶⁶ Pozn.: Pojem „nizkoprahovost“ vyjadřuje maximální přístupnost, ve snaze odstranit časové, prostorové, psychologické a finanční bariéry, které by bránily cílové skupině vyhledat prostory zařízení či využít nabídky poskytovaných služeb. Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví Nizkoprahových zařízení...*, s. 2.

Pojem „nízkoprahový klub“ vyjadřuje minimální vstupní požadavky kladené na návštěvníka klubu (tj. příslušnost k cílové skupině a dodržování minimálních pravidel) a charakterizuje prostor klubu jako místo dostupné, bezpečné, anonymní, umožňující seberealizaci návštěvníků. K jeho plošnému používání v České republice přispěla zvláště dotační a grantová politika státu a některých nadací konce devadesátých let dvacátého století. Díky této podpoře vzniklo na přelomu století množství projektů NZDM, mezi nimiž však byla jak zařízení profesionální, tak i projekty, které řešily problematiku „neorganizované mládeže“ jen vzdáleně. Jak těchto projektů pod hlavičkou NZDM přibývalo, ubývalo dotací a přibývalo otázek o kvalitě poskytovaných služeb. Šlo o to jasně rozlišit, co je a co není NZDM. Hledání vyvrcholilo v roce 2001 iniciativou organizace České asociace streetwork²⁶⁷, která se zasadila o vytvoření *Standardů kvality sociálních služeb NZDM*. Zde byla NZDM jednoznačně charakterizována jako sociální služba a mnoho projektů pro „neorganizovanou mládež“ zaměřených převážně volnočasově se již do charakteristik NZDM nevešlo. Definitivní čáru za financováním těchto projektů pro „neorganizovanou mládež“ pak udělalo zavádění standardů kvality sociálních služeb²⁶⁸ do praxe.²⁶⁹ Toto „oddělení zrna od plev“, jak uváděli někteří sociální pracovníci NZDM, postavilo většinu takových zařízení před otázky: „Kdo vlastně jsme?“, „Slučuje se náš cíl a metody jeho dosahování se standardy MPSV ČR?“, „Jsme ochotni se profesionalizovat ve smyslu sociální práce?“ a „Máme případně jinou možnost financování naší činnosti než ze zdrojů MPSV ČR?“ Výsledně se některá zařízení přiklonila ke specializaci, jiná zařízení, která pro to neměla podmínky²⁷⁰, začala hledat nové možnosti existence. Těmi se staly většinou krátkodobé lokální projekty prevence kriminality, které vyhledávaly územně

²⁶⁷ Pozn.: Česká asociace streetwork byla založena na podporu rozvoje streetwork v roce 1997. Od roku 2000 se začalo v rámci této asociace prosazovat a rozvíjet téma nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM). Srov. kap. 6.3.1 *Historický vývoj a současná praxe NZDM*. Srov. též *Historie asociace* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 07. 09. 2006 [cit. 30. 03. 2007]. Dostupné na:

<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=125&site=cas>.

²⁶⁷ Srov. *Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2006, poslední aktualizace 31. 03. 2006 [cit. 09. 11. 2006]. Dostupné na:

<http://www.mvcr.cz/sbirka/2006/zakon_03.html#castka_37>.

²⁶⁸ Srov. *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe – průvodce poskytovatele*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002. V souvislosti s NZDM srov. též *Co je Hodnocení kvality ČAS? Otázky a odpovědi* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 23. 11. 2006 [cit. 28. 03. 2007]. Dostupné na:

<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=514>.

²⁶⁹ Pozn.: Zavádění kvality sociálních služeb bylo spojeno s novým zákonem o sociálních službách – *Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.*, který začal platit 1. 1. 2007.

²⁷⁰ Pozn.: Šlo o rozpory s ideou zařízení, jejími osvědčenými metodami, nedostatečným vzděláním personálu apod.

správní celky, projekty podpory práce s neformálními skupinami vypisované MŠMT ČR či projekty vyplývající z komunitního plánování.²⁷¹

Nezávisle na procesu vyjasňování standardů poskytování sociálních služeb v NZDM se zatím na půdě školských zařízení zřizovaných MŠMT ČR objevil pojem „otevřený klub dětí a mládeže“. Jeho činnost spočívala v nabídce tzv. spontánních činností²⁷², které bylo možno vysledovat v nabídce školských zařízení již od šedesátých let dvacátého století.²⁷³ O definování pojmu otevřený klub se pokusil metodický pokyn Institutu dětí a mládeže (IDM) MŠMT ČR z roku 2002²⁷⁴, který jej charakterizoval především principem nízkoprahovosti a poté ne zcela jasným „nepřímým pedagogickým přístupem“.²⁷⁵ Bohužel tato definice nevytvořila na otevřené kluby jednoznačný pohled, a proto se dnes při SVČ setkáváme s různými typy otevřených klubů, většinou určených místními podmínkami a vlastním školním vzdělávacím programem (ŠVP) SVČ.²⁷⁶ Najdeme jak otevřené kluby úzce zaměřené na poskytování prostoru pro trávení volného času dětí a mládeže (tzv. herny), tak i kluby poskytující navíc profesionální sociálně-pedagogické služby.

6.2 Otevřené kluby

6.2.1 Historický vývoj a současná praxe otevřených klubů

Máme-li dojít k současnému pojetí otevřených klubů, které jsou v našich podmínkách relativně novým fenoménem, je třeba se nejprve zaměřit na historický vývoj alternativních fo-

²⁷¹ Srov. *Národní priority programu Mládež v akci v roce 2007* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2002, poslední aktualizace 29. 03. 2007 [cit. 29. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mladez/narodni-priority-programu-eu-mladez-v-akci-na-rok-2007>.

²⁷² Pozn.: Za nabídku spontánních činností je označována průběžná nabídka různých činností, která je využívána individuálně nebo skupinami účastníků neorganizovaně dle jejich aktuálního zájmu. Je volně přístupná všem zájemcům, časově je omezena pouze provozní dobou zařízení a je organizačně a pedagogicky ovlivňována pedagogy nepřímo. Srov. *Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.

²⁷³ Pozn.: Teoretik výchovy Břetislav Hofbauer zařadil počátek spontánních aktivit při SVČ do šedesátých let dvacátého století v souvislosti se změnami tehdejší mládežnické politiky. Srov. Rozhovor s Břetislavem Hofbauerem na téma: Spontánní činnost v dětských zařízeních. Rozhovor byl pořízen dne 7. 11. 2006 v jeho pražském bytě na Žižkově. Je k dispozici ve zvukovém formátu MP3 u autora práce.

²⁷⁴ Srov. VACKOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, H. Metodický list k problematice otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2002.

²⁷⁵ Pozn.: Podrobněji k posunům v chápání otevřených klubů viz následující kapitola 6.2.1 *Historický vývoj a současná praxe otevřených klubů*.

²⁷⁶ Pozn.: Dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vztahujícím se k činnosti školských zařízení, dle §3 a §5 jsou školská zařízení povinná uskutečňovat výchovu v zařízení dle školních vzdělávacích programů. K metodice tvorby školních vzdělávacích programů srov. MACEK, M., HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže NIDM MŠMT ČR, 2007.

rem výchovy, mezi něž spontánní činnosti bezesporu patří. Průkopníkem zavádění alternativních forem výchovy byl pedagog Jan Amos Komenský, který se, podobně jako někteří jeho následovníci, věnoval výchově dětí a mládeže i mimo vyučování. Soustavnější péči o děti po vyučování však objevujeme až v devatenáctém století spolu s rozvojem průmyslové výroby a zaměstnaností rodičů dětí. Tehdy spatřily světlo světa první dobročinné spolky, kluby a útulky²⁷⁷, které dětem po velkou část dne nahrazovaly rodinné prostředí. Roku 1931 byly tyto útulky přejmenovány na družiny pro školní mládež. Byly zpočátku samostatné, ale už v roce 1948 se nový školský zákon zasloužil o jejich začlenění do školské soustavy. O dvanáct let později pak byly v rámci této soustavy vyčleněny tzv. školní kluby, které se zaměřily na cílovou skupinu druhého stupně základních škol. Specifické potřeby této cílové skupiny později přivedly některé kluby k nabídce spontánních činností, tvůrčích dílen a zájmových akcí, které dnes odpovídají aktivitám některých otevřených klubů při SVČ.²⁷⁸

Historii spontánních činností však lze vysledovat i mimo školská zařízení. V první polovině dvacátého století nelze přehlédnout výraznou aktivitu spisovatele Jaroslava Foglara, který v roce 1935 předkládá vedení nakladatelství Melantrich plán zřízení čtenářských klubů, které by nabídly mladým možnost neformálního scházení, vzájemného srovnávání, vytváření kamarádkých vztahů a prostřednictvím časopisu i pedagogického vedení.²⁷⁹ Jeho myšlenka se uskutečnila v roce 1937 při časopisu *Mladý hlasatel*. Do roku 1941, kdy z nařízení Gestapa časopis zanikl, dosáhl počet klubů čísla dvacet čtyři tisíc. Základem každého klubu byla tehdy skupina mladých kluků a děvčat²⁸⁰, nejčastěji ze sousedství, kteří se scházeli buď na svých přírodních shromaždištích, případně měli někde ve sklepě či kůlně klubovnu. Vedení těchto klubů mladých bylo v rukou samotné mládeže, přičemž pedagogický vliv přinášela vzájemná korespondence, srovnávání se mladých s morálním jednáním hrdinů časopisů, popřípadě s členy dalších klubů.

Po druhé světové válce došlo ke krátké obnově těchto klubů²⁸¹, avšak již v roce 1948 přestala tato idea odpovídat nastupujícímu režimu a byla nucena stáhnout se do skrytých aktivit jednotlivců. Aktivity mladých začala v Československu určovat socialistická organizace mládeže Pionýr, která prosadila jednotný model činností dětí centralizovaných při školách.

²⁷⁷ Pozn.: První oficiální útlek pro děti školou povinné vznikl kolem roku 1885 v Praze na Vyšehradě.

²⁷⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 112 – 119.

²⁷⁹ Srov. ZACHARIÁŠ, J. *Stoletý hoch od Bobří řeky (J. F. 1907 – 2007) XXVII. kapitola, únor 2006* [online]. Čin – sdružení pro šíření myšlenek skautingu a ochrany přírody, 2006, poslední aktualizace 08. 03. 2007 [cit. 27. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.cin-centrum.cz/dejiny1_78.htm>. Srov. též PÍREK, Z. *Čtenářské kluby Jaroslava Foglara*. Praha: Delfín, 1990.

²⁸⁰ Pozn.: Kluby většinou nebyly koedukované. Odpovídalo to tehdy oddělenému systému výchovy, ale i věkovým zvláštnostem mládeže.

Teoretik výchovy Břetislav Hofbauer, který řídil v padesátých letech Dům pionýrů a mládeže (DPM) Grebovka v Praze 2, k tomuto modelu poznamenal:

„Brzy se zjistilo, že tento model je pro děti nepřijatelný. Byly sice formálně členy Pionýrské organizace, ale tato nabídka formální činnosti spojené se školou jim nevyhovovala. Proto pedagogové DPM Grebovka v letech 1956/1957 přikročili k průzkumu přirozených shromaždišť dětí blízkých částí Prahy. Výstupem bylo zjištění, že formalizované členství podle struktury státní instituce je něco, co jde proti přirozenosti dětského sdružování. K podobnému závěru pak došly i další složky organizace, a proto se na přelomu padesátých a šedesátých let začaly prosazovat nové přístupy sdružování, tzv. mikrokolektivy dětí.²⁸² Tyto lokální skupiny již umožnily mladým využívat volnočasovou nabídku v místě jejich vlastního bydliště a podle jejich vlastních zájmů. Obnovy doznaly i zamítnuté čtenářské kluby, které se tehdy rozvinuly při časopisu ABC mladých techniků a přírodovědců a jejich počet se rychle vyšplhal na deset tisíc. Současně ve větších městech vznikaly v padesátých letech domy pionýrů a mládeže²⁸³, jež vedle nabídky pravidelné zájmové činnosti přinášely mladým i možnost zapojení do příležitostných a herních aktivit. Například v DPM Grebovka v Praze 2, otevřeném v roce 1953, bylo možné najít prostor pro neformální herní aktivity pro cca. 8 – 15 dětí. Děti měly možnost půjčit si balón, využít přilehlé hřiště, místnost pro stolní tenis a dvě místnosti pro neorganizovanou činnost. Na místě býval pedagog, který měl právě pravidelnou službu pedagogického dozoru a jeho role „dohláze“ se aktivit dětí nijak nedotýkala.“²⁸⁴

Tyto neformální herní aktivity zmíněné Břetislavem Hofbauerem dostaly právní zakotvení až v roce 1992 ve vyhlášce č. 432/1992 Sb. *O střediscích pro volný čas dětí a mládeže*.²⁸⁵ Až s ní začínáme hovořit o tzv. spontánních činnostech. Významnou roli v této otázce sehrál Václav Bláha, který pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze²⁸⁶ a zasazoval se o zmírňování vlivu výchovy na volnočasové aktivity. Stavěl se proti tzv. peda-

²⁸¹ Pozn.: Po válce, mezi roky 1946 až 1948, došlo k obnově těchto klubů při časopisu Vpřed. Počet klubů vystoupal už jen na třináct tisíc, neboť zde začala hrát významnou roli nová mládežnická hnutí.

²⁸² Pozn.: Tyto zásadní změny ve způsobu vytváření dětského kolektivu souvisely i s doceněním psychologie, rozvoje sociologie a revoltou šedesátých let dvacátého století. Nové přístupy se začaly prosazovat i teoreticky na vědecko metodické konferenci pionýrské organizace v roce 1964 a poté se staly hlavním tématem konference v roce 1967.

²⁸³ Pozn.: První dům pionýrů a mládeže vznikl v roce 1949 v Brně Lužánkách.

²⁸⁴ Zestručněný rozhovor s teoretikem výchovy Břetislavem Hofbauerem na téma: Spontánní činnost v dětských zařízeních v druhé polovině dvacátého století. Rozhovor byl pořízen dne 07. 11. 2006 v pražském bytě Břetislava Hofbauera na Žižkově. Je k dispozici ve zvukovém formátu MP3 u autora práce.

²⁸⁵ Pozn.: Spontánní činnost byla uvedena v § 2 odst.7 vyhl. 432/1992 Sb. Dnes tato vyhláška nahrazena vyhláškou č. 74/2005 Sb. *O zájmovém vzdělávání*.

²⁸⁶ Srov. BLÁHA, V. Příspěvek k objasnění současného stavu výchovně vzdělávacích vlivů na žáky ZDŠ v době mimo vyučování a volném čase. Autora i jeho příspěvek zmiňuje Břetislav Hofbauer ve svém rozhovoru ze 07. 11. 2006.

gogizaci volnočasového prostředí mladých, a to zvláště v šedesátých letech, kdy zde byly pokusy zavést do mimoškolní výchovné práce školní osnovy.

Oficiální metodiky spontánních činností při SVČ spatřily světlo světa až roce 2000. Po letech postupného prosazování potřeby spontánních činností vydal IDM MŠMT ČR v tomto roce první z metodických pokynů týkajících se těchto aktivit. Šlo o pokyny: *Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže*²⁸⁷ a *Metodický pokyn k spontánním aktivitám s ohledem na bezpečnost*.²⁸⁸ Potřeba nabídky spontánních činností byla v pokynech zdůvodněna zcela účelově: jako způsob práce oslovující mladou generaci, které spíše vyhovuje neformálnost a volnost. Především šlo o oslovení velké skupiny „neorganizované mládeže“, na niž zatím nabídky SVČ nedosahovaly.²⁸⁹ Autorky pokynů považovaly za základ spontánní činnosti volně přístupné, bezprahové shromaždiště mladých, které by mělo odpovídat jejich životnímu stylu. Role pedagogů v tomto prostoru byla spatřována v nabídce alespoň jedné volnočasové aktivity (pedagog jako rádce a motivátor) a v poskytování volnočasového poradenství.²⁹⁰ V tomto dokumentu z roku 2000 už byla také zmínka o tzv. otevřených klubech při SVČ, které zde byly uvedeny jako jedna z již existujících forem spontánních činností.

Na tyto metodické pokyny v zápětí navázal výzkum IDM MŠMT ČR, který mezi roky 2000 – 2001 šetřil připravenost SVČ na práci s vybranými sociálními skupinami²⁹¹ a na zavádění nových forem práce.²⁹² Výsledky na jedné straně poukázaly na obrovskou potřebu vytvoření záchytných struktur pro „neorganizovanou mládež“, na druhé straně však odhalily strnulost SVČ, které stále inklinovaly k tradičním a zaběhaným formám práce a při zavádění nových přístupů narážely na množství problémů. Mezi nimi to byla na prvním místě bezradnost provozovatelů se zaváděním nových nestandardních přístupů, dále pedagogicko psychologická nepřipravenost personálu na práci se sociálně vyloučenou mládeží, absence metodik pro vytváření otevřených klubů při SVČ, neslučitelnost cílových skupin spontánních a zájmových aktivit aj. Pro cestu z této situace navrhli zpracovatelé výzkumu určitá doporučení, která souvisela s jejich zahraničními zkušenostmi práce s „neorganizovanou mládeží“, získanými pře-

²⁸⁷ Srov. *Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.

²⁸⁸ Srov. *Metodický pokyn k spontánním aktivitám s ohledem na bezpečnost*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000. (Charakteristiky spontánních činností dle metodického pokynu srov. příloha V).

²⁸⁹ Srov. *Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež...*, s. 1.

²⁹⁰ Pozn.: Volnočasovým poradenstvím se zde míní poskytování informací o aktuálních volnočasových nabídkách nabízených SVČ.

²⁹¹ Pozn.: Výzkum se týkal těchto sociálních skupin mládeže: sociálně handicapovaní, zdravotně handicapovaní, nezaměstnaní, minority a talentované děti.

²⁹² Srov. FARKAŠOVÁ, H. *Připravenost SVČ na práci s vybranými sociálními skupinami a na zavádění nových forem práce s využitím aplikace zkušeností obdobných zařízení z Německa, Francie a Slovenska: Krátká zpráva o výzkumném projektu (Doba řešení projektu 2001 – 2002)*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2003.

vážně v Německu a ve Francii (zřejmá inspirace principy otevřené práce s dětmi a mládeží). Ty měly následně vliv na iniciování nového metodického pokynu týkajícího se problematiky otevřených klubů.

Nový metodický pokyn IDM MŠMT ČR *Problematika otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže*²⁹³ se objevil v roce 2002, tj. rok po ukončení výzkumu, a za jeho vznikem stály dvě spoluautorky výzkumu, Bohuslava Vacková a Hana Farkašová. V jejich dokumentu jsou otevřené kluby prezentovány jako spontánní činnosti namířené směrem k sociálně znevýhodněné mládeži, nabízející „neorganizované mládeži“ sociálně-pedagogickou pomoc.²⁹⁴ Autorky v dokumentu přímo uvedly: „V České republice v současné době stále ještě chybí záchytné struktury zaměřené především na ohroženou a problémovou mládež. Stávající struktura zařízení není dostatečně systémově ukotvena a není dosud vybudována na pevném základě tak, aby konkrétní střediska mohla plnit specializované funkce vzhledem k mládeži zvláště v oblasti sociální. Týká se to především zařízení neformálního typu (tj. otevřené kluby, pozn. autora), která nevzbuzují mezi mládeží odpor, a která by naopak pro ně mohla být pevným bodem v pomoci řešení celé širší problémů v oblasti vzdělávání, zaměstnanosti, sociálního i národnostního handicapu.“²⁹⁵ Tímto pojetím tak autorky velmi přiblížily otevřené kluby koncepci NZDM, které jsou úzce zaměřené na specifickou primární prevenci²⁹⁶ „neorganizované mládeže“.

Na základě tohoto metodického pokynu a čelem k potřebám cílové skupiny „neorganizované mládeže“ postupně pracovníci některých otevřených klubů při SVČ opustili pojetí svých klubů jako „pouhých“ nabídek spontánní činnosti a přiklonili se k sociálně-pedagogickému přístupu. Tento posun s sebou přinesl nároky na zvyšování kvalifikace personálu otevřených klubů, a to především v oblasti sociální pedagogiky a při vytváření nových metodik práce. Zkušenosti pracovníci čerpali především ze zaváděných metodik NZDM, které si přizpůsobili aktuální situaci svého otevřeného klubu. Dnes se proto setkáváme s otevřenými kluby, které jsou svou cílovou skupinou i používanou metodikou v podstatě totožné s NZDM

²⁹³ Srov. VACKOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, H. *Metodický list k problematice otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2002. (Charakteristiky otevřených klubů dle metodického pokynu viz příloha VI).

²⁹⁴ Pozn.: Autorky v metodickém pokynu nově používají slovník sociální práce: sociální znevýhodnění, sociálně negativní vlivy, primární prevence, kontaktní práce, poradenství, obtížné životní situace.

²⁹⁵ FARKAŠOVÁ, H. Přípravenost SVČ na práci s vybranými sociálními skupinami..., s.12.

²⁹⁶ Pozn.: Specifickou primární prevenci chápeme jako systém aktivit a služeb, které se zaměřují na práci s populací, u níž lze v případě jejich absence předpokládat další negativní vývoj a který se snaží předcházet nebo omezovat nárůst jeho výskytu. Srov. *Strategie prevence sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008* [online]. Ministerstvo školství a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2005, poslední aktualizace 03. 05. 2005 [cit. 15. 06. 2007]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze>>, s. 9.

a jejich jediným rozdílem od klasických NZDM je jejich zřizovatel. Tento fakt se týká především některých otevřených klubů v pražském regionu, které si postupně prošly vývojovou cestou od „herny“ k otevřenému klubu nabízejícímu sociálně-pedagogický přístup.

Pracovní skupina těchto otevřených klubů²⁹⁷ v první polovině roku 2007 prezentovala na uskutečněných seminářích tyto dva základní typy otevřených klubů (viz tab. č. 3):²⁹⁸

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| Dva typy otevřených klubů při SVČ: | Volnočasová herna | Klub se sociálně-pedagogickým přístupem |
| Zaměření klubu: | plní nespécifickou primární prevenci. ²⁹⁹ | plní specifickou primární prevenci. |
| Cílová skupina: | prolíná se většinou s návštěvníky zájmových aktivit SVČ. | vlastní návštěvníci. Klub je většinou prostorově oddělen. |
| Registrace: | je vyžadována. | není vyžadována. |
| Příklady vzdělání personálu: | pedagogické minimum, fakulty pedagogiky či tělesné výchovy a sportu aj. | sociální pedagogika, sociální práce, psychologie, speciální pedagogika aj. |
| Pedagogický přístup: | dohlížitel a motivátor volnočasových aktivit dětí a mládeže. | sociální, preventivní, poradenská a pedagogická práce s dětmi a mládeží. |
| Volnočasové aktivity: | jsou prostředkem k zábavě. | jsou prostředkem k sociálně-pedagogické práci. |

Tabulka č. 3. Dva základní typy otevřených klubů při SVČ v České republice.

Na základě tabulky č. 3 lze tvrdit, že otevřený klub se sociálně-pedagogickým přístupem je specifický šířkou nabídek, které cílové skupině poskytuje. Měli bychom zde najít jak rozměr sociální, tak rozměr pedagogický. Oproti NZDM, které úzké cílové skupině nabízí na prvním místě sociální služby, otevřený klub by měl rozšiřovat tuto nabídku o dimenzi pedagogickou. Naopak oproti volnočasovým hernám by se kluby se sociálně-pedagogickým přístupem měly lišit v přínosu sociální dimenze, která zase více odpovídá potřebám cílové skupiny „neorganizované mládeže“.

Na tuto potřebu prolnutí sociální a pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“ upozornil již dříve pastorální teolog Michal Kaplánek, který ve své práci Pedagogické a sociální aspekty práce s „neorganizovanou mládeží“ uvedl, že by se v této práci měl uplatňovat německý přístup otevřené práce s mládeží (Offene Jugendarbeit).³⁰⁰ Ten by pak měl být

²⁹⁷ Pozn.: Pracovní skupinu otevřených klubů při SVČ v Praze tvoří vedoucí některých otevřených klubů: Klub Beztíže při DDM Praha 3, Klub 803 při DůmUM Praha Uhřetěves, Klub Mladých Praha 4, Klub Na desce Praha 8.

²⁹⁸ Srov. KLECANDA, A. *Jaká je praxe otevřených klubů?: Aneb o nedozírné rozmanitosti, kterou lze jen obtížně vymezit*. Nepublikovaný příspěvek z mezinárodní konference Nízkoprahové programy 2007. Pořadatel konference: Česká asociace streetwork, Praha. Příspěvek zazněl 28. 5. 2007 v rámci bloku: Otevřené kluby při DDM a nízkoprahový přístup.

²⁹⁹ Pozn.: Nespécifickou primární prevencí se rozumí aktivity, které tvoří nedílnou součást primární prevence a jejímž obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit. Srov. *Strategie prevence sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže...*, s. 9.

³⁰⁰ Srov. Podrobněji k principům otevřené práce s mládeží viz kapitola 5.1 *Otevřená práce s dětmi mládeží v Německu*.

garantem sociálně-pedagogického přístupu mezi dvěma krajními polohami práce s touto cílovou skupinou, tj. standardizovanou sociální službou nabízenou v NZDM a „libovolnou výchovně nemoderovanou spontánní aktivitou“ praktikovanou v některých otevřených klubech (typu herny).³⁰¹

6.2.2 Sociálně-pedagogické koncepte uplatňované v otevřených klubech

Tváří v tvář rozmanitosti otevřených klubů se nyní pokusíme vypořádat s otázkou, jaké sociálně-pedagogické modely jsou zde v práci s „neorganizovanou mládeží“ uplatňovány a do jaké míry splňují kritéria stanovená v první části této práce. Konkrétně se zaměříme na koncepci pedagogiky volného času a na koncepci salesiánské pedagogiky, která je uplatňována především v zařízeních zřizovaných církví.

6.2.2.1 Koncepte pedagogiky volného času (Freizeitpädagogik)

Na pedagogiku volného času lze nahlížet ze dvou stran. Jednak jako na teoretickou hraniční disciplínu mezi více dotčenými obory, a jednak jako na praktickou disciplínu, zaměřenou na pedagogické zhodnocení volného času lidí. Pro naše účely posouzení sociálně-pedagogických modelů uplatňovaných při práci v otevřených klubech se zaměříme na její praktickou stránku. Konkrétně se budeme zabývat třemi metodami, které pro pedagogické zhodnocení volného času používá. Německý futurolog a politický konzultant v otázkách výchovy H. W. Opaschowski hovoří v tomto smyslu o třech základních pilířích pedagogiky volného času: o komunikativní animaci, o participativním plánování a o informativním poradenství.³⁰²

Metodu komunikativní animace autor popisuje jako aktivizační metodou, jejímž cílem je oživit osobní zájem a komunikaci ve skupině. Podstatnou roli zde hraje animátor, který musí mít při podněcování skupiny jasný pedagogický cíl. Pomocí nedirektivních metod povzbuzuje mladé lidi k hledání vlastní cesty životem a schopností realizovat svoji svobodu a autonomii, přičemž jim zároveň předkládá velké množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností seberealizace. Důraz je kladen na otevřenost výchovné situace,

³⁰¹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Pedagogické a sociální aspekty práce s neorganizovanou mládeží*. České Budějovice, 2003. Nepublikovaný dokument. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. s. 3.

³⁰² Srov. OPASCHOWSKI, H. W. *Freizeitpädagogik*. In VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. ..., s. 101.

tj. dobrovolnost, možnost volby a prostor pro iniciativu vychovávaných a na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům.³⁰³

Metodu informativního poradenství³⁰⁴ autor vkládá do procesu komunikace mezi pedagogem a návštěvníkem s jasným cílem informovat a pomoci reflektovat mladému člověku určité životní situace. Míra, do jaké zůstane tento dialog na úrovni volnočasového poradenství, popisovaného metodickým pokynem IDM MŠMT ČR *Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže* z roku 2000 a do jaké míry se přiblíží k situační intervenci poskytovatelů sociálních služeb, závisí jen na profesionálních předpokladech pedagogů zahrnutých v komunikačním procesu. V poslední době se v tomto směru zavádějí nové efektivní metody tzv. vrstevnického vzdělávání (peer education), kde probíhá tento proces komunikace s cílem informovat na vrstevnické rovině. Přístup je prozatím uplatňován především v oblasti prevence AIDS a závislostí, v oblasti používání antikoncepce a péče o tělo, v oblasti uvědomování si svých práv a povinností a jsou vytvářeny i programy zaměřené na participaci mladých lidí na věcech veřejných. Ty pak jsou již přípravou na třetí uváděnou metodu pedagogiky volného času: metodu participativního plánování.

Metoda participativního plánování je procesem, v jehož průběhu se mladý člověk učí aktivně a odpovědně přistupovat ke své roli v komunitě, ve které žije. A to ať už se jedná o rodinu, školu, obec či stát, ať je mu dána role syna či dcery, studenta, člena zájmového kolektivu, či role občana města, příslušníka státu nebo "obyvatele Země". Jde o to, že mladí lidé se mají naučit činně využívat svých práv, nést zodpovědnost za své činy, přijmout a plnit povinnosti, které s sebou nese život v demokratické společnosti. V námi sledované oblasti SVČ řeší možnosti aplikace této metody metodický pokyn IDM MŠMT ČR *Náměty na činnost v oblasti participace ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže* z roku 2000.³⁰⁵ Zmíněný pokyn hovoří o vytváření tzv. diskusních klubů, ve kterých by se mladí lidé učili otevřeně hovořit o sobě, svých problémech i úspěších, formulačně výstižně a přesně, se znalostí pravidel dialogu a konstruktivního vedení diskuse. Dnes můžeme tvrdit, že tuto roli hrají v SVČ ty otevřené kluby, kde jsou spolu s platformou k dialogu sledovány sociálně-pedagogické cíle.³⁰⁶

³⁰³ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník..., Heslo: Animace.

³⁰⁴ Pozn.: V NZDM se setkáváme s obdobnými nabídkami: kontaktní servis klientovi, poradenství, situační a případně krizová intervence.

³⁰⁵ Srov. Náměty na činnost v oblasti participace ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000. s. 2.

³⁰⁶ Pozn.: Podrobné manuály pro doprovázení mladých lidí na cestě k jejich participaci jsou k dispozici v anglickém originále na internetových stránkách školící organizace Salto evropského programu Mládež: <<http://www.salto-youth.net/Participationpublications/>>.

6.2.2.2 Koncepce salesiánské pedagogiky

Jako druhou ucelenou sociálně-pedagogickou koncepci dlouhodobě uplatňovanou v otevřených klubech uvádíme tzv. salesiánskou pedagogiku.³⁰⁷ Tento pedagogický systém vychází z preventivního systému výchovy³⁰⁸ tak, jak ho začal používat při své práci se sociálně vyloučenou mládeží v devatenáctém století kněz vychovatel Giovanni Bosco, zakladatel salesiánů.³⁰⁹ Základní organizační formou tohoto pedagogického systému je výchovné prostředí (tzv. oratoř), velmi blízké námi popisovaným otevřeným klubům se sociálně-pedagogickým přístupem. V něm Giovanni Bosco se svými pomocníky nabídl mladým lidem stíženým sociální a materiální bídou rodinné zázemí (domov), možnost vzdělání a kvalifikace (školu), orientaci v hodnotách, včetně náboženských (farnost) a dobré přátele (hřiště). Stovky mladých dělníků ve věku od osmi let tehdy v oratořích našly domov s atmosférou přijetí, důvěry, nabídky vztahů a především místo celostního (integrálního) rozvoje člověka. Giovanni Bosco zde mistrně propojil nabídku volnočasové rekreace s náročností výchovných požadavků. Nešlo mu jen o pouhé vyplnění a organizování volného času mladých lidí (volnočasová herna) nebo vyjednávání se zaměstnavateli o podmínkách na jejich pracovišti (sociální práce), ale šlo mu především o vnitřní celostní rozvoj mladého člověka (včetně dimenze spirituální). Setkáváme-li se tedy dnes s uplatňováním salesiánské pedagogiky, hovoříme o jedné z forem tzv. pastorační mládeže, která v širším slova smyslu znamená soubor činností církve, jejichž cílem je podpora kvality života mladého člověka ve všech jeho dimenzích, biologické, psychologické, sociální i spirituální, při plném respektu k důstojnosti a jedinečnosti jeho osoby.³¹⁰ Pastorační teolog Michal Kaplánek se v této souvislosti zabýval srovnáním otevřených klubů (oratoř) salesiánských středisek mládeže s NZDM a se SVČ. Ve své studii došel k závěru, že oproti NZDM, úzce zaměřených na poskytování sociálních služeb, se salesiánská střediska mládeže zaměřují na celostní rozvoj člověka (výchovu a pastorační), čímž se blíží více modelu SVČ. I zde však, jak autor upozornil, nelze udělat rovnítko, neboť salesiánská střediska mládeže sledují ve volnočasové výchově jiné cíle a metody než SVČ. V otázce cílů autor studie uvedl: „Salesiánská střediska oproti ostatním SVČ sledují ještě další cíle, jako je navazo-

³⁰⁷ Srov. DOMENECH, A. et al. *Salesian youth ministry: A basic frame of reference*. 2nd ed. Rome: Salesian Youth Ministry Department, 2001. Dokument je dostupný též na oficiálních internetových stránkách organizace Salesiánů Dona Boska <<http://www.sdb.org/>>. Přístupová cesta k dokumentu v anglické verzi těchto stránek: Organization/Departments/Youth Ministry/Documents/2000 Youth Ministry.

³⁰⁸ Pozn.: Podrobněji o preventivním systému výchovy pojednávají paměti jeho autora Jana Boska: *Memorie dell' Oratorio dal 1815 al 1855*. Paměti jsou k dispozici ve slovenském překladu: *Spomienky Jána Bosca*. Bratislava: Don Bosco, 2005.

³⁰⁹ Pozn.: Podrobněji o salesiánech viz internetové stránky Salesiánů Dona Boska v České republice <<http://www.sdb.cz/>>.

vání vztahů, předávání křesťanských hodnot, povzbuzování sociálně handicapovaných jedinců a vytváření důvěrné (rodinné) atmosféry.³¹¹

V otázce specifických metod uplatňovaných v salesiánských střediscích mládeže pak Michal Kaplánek podtrhl dominanci metody animace, jejíž podstatu jsme sice již nastiňovali v rámci systému pedagogiky volného času, nicméně zde v rámci salesiánské pedagogiky tato metoda získává ještě další charakteristiky. Hovoříme zde o tzv. kulturní animaci, jak ji teoreticky zpracoval italský sociolog Mario Pollo.³¹² Ten ve své teorii výchovy hovoří o tzv. enkulturaci mladého člověka, což je cílené uschopňování jedince, aby se stal platným členem společnosti, která je utvářena určitou kulturou; tzn. konkrétními hodnotami, zásadami chování, etikou a způsobem myšlení a jednání. Základem kulturní animace je opět výchovné prostředí, ve kterém pak jsou uplatňovány čtyři specifické přístupy:

Na prvním místě se zde mladí setkávají s dospělým přijetím svého světa. Pedagogové zde berou vážně život a problémy mladých lidí, přičemž přistupují k situacím s rozumem, který na jedné straně nenechává všemu volný průběh, ale zároveň si ani neosobuje roli manipulátora. Druhou podstatnou charakteristikou je výchovný vztah nesený tzv. existenciální komunikací mezi pedagogem a mladými lidmi. Ten v sobě zahrnuje především schopnost naslouchat a vyjadřovat se k existenciálním otázkám mladých lidí.

Třetí přístup staví na pedagogickém plánování práce se skupinou (group work), která je platformou vůbec celého salesiánského přístupu. Mladí lidé zažívají ve skupinách výchovné prostředí, což předpokládá existenci tzv. výchovného projektu (cíle), který si pedagogický tým stanovuje na základě sociálně-psychologické analýzy cílové skupiny.

Konečně je pak celý model součástí strategického výchovného plánu, který analyzuje celkovou situaci a z něhož vycházejí jednotlivé výchovné projekty (cíle).³¹³

Celkově je tento model, úzce propojený s enkulturací, uplatňován především v italském prostředí a v našich podmínkách ve většině salesiánských zařízení.

³¹⁰ Srov. OPATRŇY, A. *Pastorace v postmoderní společnosti*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. s. 9 – 10.

³¹¹ KAPLÁNEK, M. *Výchovně pastorační činnost salesiánů: Pokus o vymezení identity* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>.

³¹² Srov. POLLO, M. *Animazione culturale: Teoria e metodo*. Řím: Libreria Ateneo Salesiano LAS, 2002.

³¹³ Srov. KAPLÁNEK, M. *Kulturní animace* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>. Srov. též HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda*. 2006 [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>.

6.2.2.3 Zhodnocení koncepcí uplatňovaných v otevřených klubech dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce

Vzhledem k tomu, že obě koncepce, jak pedagogika volného času (PVČ), tak i salesiánská pedagogika (SaP) mají společné jádro – metodu animace, budeme oba modely hodnotit společně. Hodnotícími kritérii budou, stejně jako v případech předcházejících koncepcí, kritéria práce s „neorganizovanou mládeží“, odvozená ve druhé části práce.

Lze říci, že již samotné přijetí metody animace za způsob přístupu k mladým lidem naplňuje první kritérium: *Doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života (kap. 4.1)*. Podstata této metody totiž spočívá v povzbuzování a nedirektivním doprovázení mladého člověka (skupiny) během autonomního hledání cesty životem.

Toto doprovázení (asistence) pak na pedagogy (animátory) vnáší nárok *být citliví k osobní situaci doprovázeného dospívajícího člověka (kap. 4.2)*. Zvolená metoda animace v tomto smyslu orientuje pedagogy přijímat mladého člověka takového, jaký je, a snažit se o správné pochopení jeho osobní situace. K tomu v koncepci PVČ, v rámci metody informálního poradenství, pomáhá tzv. reflexe osobní situace adolescenta a v koncepci SaP analýza pro vytváření individuálního sociálně výchovného projektu.

Naplňování třetího kritéria: *Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení*, představené v kapitole 4.3 můžeme u obou koncepcí spatřovat ve snaze zapojovat mladé lidi do dění kolem sebe. V koncepci PVČ tomuto účelu slouží metodika participativního plánování, jejíž součástí je výchova kritického myšlení pro život občana v demokratické společnosti. I v koncepci SaP je tato snaha o výchovu k občanství patrná, nicméně zde je tento cíl prohlouben o spirituální dimenzi. Hovoříme zde o výchově ke křesťanským hodnotám, která je nedílně spojená s uvedenou existenciální komunikací.

Toto zapojování (participace) mladých adolescentů do života společnosti, což je v podstatě nejefektivnější způsob socializace a enkulturace, zároveň *umožňuje vybudování silné vnitřní identity jedince (kap. 4.4)*. Zmiňovaný důraz, který je v metodě animace kladen na seberealizaci mladých, umožňuje růst jejich sebepojímání a sebeúcty, a je tak předpokladem pro zvládnání tzv. přestupních identit postmoderní společnosti.

Obě koncepce se díky metodě animace odehrávají *na pozadí skupinových procesů (kap. 4.6)*, ve výchovném prostředí neseném *profesionálními pomáhajícími vztahy (kap. 4.5)*. Lze říci, že budování vztahu mezi animátorem a skupinou mladých lidí (jednotlivci) na pozadí skupinové dynamiky je ve sledovaných koncepcích východiskem pro jakoukoli další sociálně-pedagogickou práci.

Sedmé kritérium: *Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností* (kap. 4.7) je zde paralelní s procesem enkulturace, kdy si mladý člověk přivlastňuje kulturu společnosti. V obou koncepcích má tento proces místo, neboť pedagog (animátor) nabízí prostředí přijímající kulturu mladých a zároveň svou přítomností usiluje o prolínání tohoto prostředí s kulturou společnosti. Platí zde výrok: „Animátor má rád, co mají rádi mladí, a mladí zase přijímají to, co má rád animátor.“

Konečně snaha dovést mladého člověka ke zhodnocení vlastního volného času, shrnutá v kritériu: *Umožnit získat volnočasovou kompetenci* (kap. 4.8) je podstatným cílem, který sleduje především koncepce PVC. Všechny tři metody uvedené koncepce směřují k výchově mladého člověka k efektivní organizaci vlastního volného času. V koncepci SaP se setkáváme s výchovou k volnému času spíše zprostředkovaně, v souvislosti s neseným světonázorem – tj. naplnit čas na zemi odpovědně.

Závěrem lze říci, že obě sledované koncepce uplatňované v některých otevřených klubech splňují kritéria, která jsme odvodili v úvodu práce jako podstatná pro efektivní práci s „neorganizovanou mládeží“. Vhodný pro další hodnocení by zde mohl být případný sociologický průzkum, který objasní, jaké pedagogické cíle jsou v těchto zařízeních sledovány a jak jsou naplňovány.

Poznámka: V příloze IV (uvedena v závěru práce) uvádíme příklad dobré praxe – otevřené kluby uplatňující systém salesiánské pedagogiky – klub Balón a klub Vzduch-loď při Salesiánském středisku mládeže – DDM Plzeň.

6.3 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM)

Již v předcházejících kapitolách jsme o NZDM několikrát hovořili. Na úvod si jen připomeneme, že tento model práce s „neorganizovanou mládeží“ má kořeny v obou představených zahraničních modelech (Offene Kinder- und Jugendarbeit a youth work), přičemž v současné době je v oboru NZDM aktuální diskuse o anglosaském modelu zavádění standardů práce s mládeží (Resourcing Excellent Youth Services). Dále si připomeneme, že v kapitole 6.1 *Vymezení pojmu otevřený klub vůči pojmu nízkoprahové zařízení pro děti a mládež* jsme vydefinovali jedno z kritérií identity NZDM – princip nízkoprahovosti a následně v kapitole 6.2.1 *Historický vývoj a současná praxe otevřených klubů* jsme se zmíňovali o některých metodikách NZDM, které jsou přebírány do metodik otevřených klubů.

Na tyto střípky nyní navážeme historickým vývojem a současnou praxí NZDM, kterým se v České republice postupně daří vytvářet chybějící síť zařízení, zaměřených především

na ohroženou a problémovou mládež. Ve druhé polovině kapitoly se budeme následně věnovat německému modelu identitní práce, který podrobíme zhodnocení dle dříve odvozených kritérií práce s „neorganizovanou mládeží“.

6.3.1 Historický vývoj a současná praxe NZDM

Historii NZDM v České republice můžeme začít datovat až od druhé poloviny devadesátých let dvacátého století. V této souvislosti bývalý předseda České asociace streetwork Jan Čechlovský³¹⁴ popsal tři historické mezníky, které společně s iniciativami klíčových osobností přispěly k ustavení a vyprofilování tohoto oboru:

Jako první mezník autor uvedl rok 1994, kdy byla v České republice zavedena funkce sociálního asistenta, zajišťujícího v rámci působnosti okresních úřadů specifickou terénní sociální práci s mládeží ohroženou, nebo již zasaženou sociálně-patologickým vývojem.³¹⁵ Cílovou skupinou byly tehdy většinou děti staršího školního věku, mladiství a případně i mladí dospělí, kteří trávili většinu svého volného času na ulici a byli v určitém smyslu slova nápadní svým specifickým způsobem trávení volného času. Paralelně s touto službou, poskytovanou státní správou, se v oboru rozvinuly i aktivity nestátních neziskových organizací (NNO). Zde šlo především o práci s drogově závislými, později rozšířenou i na další cílové skupiny sociálně vyloučených osob včetně „dětí ulice“.³¹⁶ Všechny tyto snahy, zpočátku vedené velkým pracovním nadšením, si záhy vyžádaly systematické vzdělání personálu. Pohled se tehdy obrátil do zahraničí, kde již existovala s danou problematikou dlouholetá zkušenost. Konkrétně byla navázána spolupráce se Saskou sociální akademií, která zajistila pro české sociální asistenty ucelené vzdělávání v problematice streetwork. V rámci tohoto školení pak naši pracovníci získali i první zkušenosti s prací v německých centrech mládeže, která zde byla koncipována jako zázemí streetworku. Jejich zkušenost, záhy přenesená do našich podmínek, tak byla základem pro vznik prvních NZDM.³¹⁷ V tomto smyslu je možné potvrdit tradovaný výrok, že nízkoprahový klub je v podstatě zastřešená ulice.

³¹⁴ Srov. ČECHLOVSKÝ, J. *Kořeny vzniku NZDM v České republice* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=188&site=cas.

³¹⁵ Pozn.: Funkce sociálního asistenta byla zavedena na základě usnesení vlády č. 341/94 v rámci Programu sociální prevence a prevence kriminality.

³¹⁶ Pozn.: Pojem „dětí ulice“ podrobněji zpracovala Kateřina Schmidová. Srov. SCHMIDOVÁ, K. Definice dětí ulice. *Éthum*, 2000, Sborník k programu Děti ulice a děti na ulici, č. 27.

³¹⁷ Pozn.: Průkopníky nízkoprahových klubů mezi nestátními neziskovými organizacemi, které se později staly v této oblasti dominantní, bylo Komunitní centrum Krok v Praze Modřanech (1995) a Milíčův dům v Jaroměřích (1996).

Druhým významným momentem, který se podepsal pod rozvoj oblastí nízkoprahových klubů, byly přímé grantové programy nadací a fondů.³¹⁸ S přílivem této nemalé finanční podpory se desítky zařízení postavily na vlastní nohy a další desítky byly založeny.

Do třetice začala hrát v této oblasti významnou roli Česká asociace streetwork (ČAS), založená v roce 1997, s cílem vytvořit platformu pro odborný dialog, vzdělávání a výměnu informací v oblasti streetwork. Při této asociaci byla v roce 2001 založena pracovní skupina NZDM, zaměřená na sebedefinování NZDM, vymezení těchto zařízení od ostatních činností s dětmi a mládeží a na stanovení měřítek kvality poskytovaných služeb. Tato skupina ještě v průběhu roku 2001 vydala k připomínkování pracovní verzi standardů NZDM³¹⁹ a záhy iniciovala projekt pro ověření těchto standardů v praxi (tj. projekt Rozvojových auditů NZDM).³²⁰ Tento krok se stal pro další rozvoj NZDM klíčový. Předložená pracovní verze standardů NZDM a s ní související diskuse iniciovaly odborný dialog, na nějž později navázaly vzdělávací programy³²¹ vedoucí k profesionalizaci a profilaci oboru. Jan Čechlovský v této souvislosti uvedl: „Zařízení, která byla do této doby na řadě míst poznamenána velkým entuziasmem a velkou angažovaností pracovníků, se pod tlakem vznikajících materiálů, informací i odborného dialogu začala profesionalizovat, zkvalitňovat svoji práci, zvyšovat odbornou úroveň svých pracovníků i poskytovaných služeb.“³²²

Pro potřeby naší práce, týkající se sociálně-pedagogického zhodnocení práce s „neorganizovanou mládeží“, se nyní zastavíme u zmíněné diskuse spojené se sebedefinováním NZDM. Konkrétně se zastavíme u jednoho z tehdy ožehavých témat: úlohy volnočasových aktivit v rámci nabídky NZDM. V diskusi, točící se kolem této otázky, se tehdy bylo možno setkat jak s názorem, že volnočasové aktivity do NZDM vůbec nepatří, tak i s postojem, který chápal volnočasové aktivity jako nedílnou součást nabídky NZDM.

Touto problematikou se zabývala kontaktní pracovnice Kateřina Řehouňková ve své práci *Místo NZDM v systému volnočasových aktivit*.³²³ Autorka provedla v roce 2004 kvalita-

³¹⁸ Pozn.: Nadace a fondy, které v posledních letech významně podpořily rozvoj sektoru NZDM: Nadace Open Society Fund Praha, Nadace rozvoje občanské společnosti, Fond mládeže firmy Levi Strauss, Nadace Via, Nadace Vodafone Česká republika.

³¹⁹ Pozn.: Text standardů NZDM Srov. *Standardy kvality sociálních služeb pro nízkoprahové zařízení pro děti a mládež* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=195.

³²⁰ Pozn.: Projekt *Rozvojových auditů NZDM* proběhl na začátku roku 2003 v 18 nízkoprahových zařízeních.

³²¹ Pozn.: Vzdělávací programy Gabriel 1 a Gabriel 2 pro pracovníky NZDM se uskutečnily v letech 2001 – 2002 a 2002 – 2003 s podporou Nadace rozvoje občanské společnosti (NROS).

³²² ČECHLOVSKÝ, J. Kořeny vzniku NZDM v České republice..., s. 4.

³²³ Srov. ŘEHOUŇKOVÁ, K. *Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit...* Pozn.: práci na podobné téma zpracoval též autor Jan Čechlovský. Srov. ČECHLOVSKÝ, J. *Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež: Volnočasová aktivita nebo sociální služba?*. Hradec Králové, 2005. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.

tivní výzkum, zaměřený na postoje pracovníků NZDM k vlastnímu zařízení a k roli volnočasových aktivit v rámci jeho nabídek. Na základě odpovědí, s přihlédnutím k teorii výchovy ve volném čase³²⁴, došla autorka studie k závěru, že volnočasové aktivity mají v NZDM důležité postavení. Konkrétně tento význam podtrhla ve dvou rovinách:

- 1) volnočasové aktivity jako prostředek pro dosahování cílů NZDM,
- 2) volnočasové aktivity jako prostředek profitu samotných klientů.

Na rovině prostředku k dosažení cílů autorka uvedla, že volnočasové aktivity jsou v NZDM nejčastěji využívány k navázání kontaktu pracovníků s potenciálními klienty. To pak zdůvodnila faktem, že volnočasové aktivity odpovídají přirozené potřebě cílové skupiny, a tak přitahují do zařízení „neorganizovanou mládež“, která by sama od sebe sociální pomoc nevyhledala. Volnočasové aktivity jsou tak viděny jako nástroj, který usnadňuje kontakt, sbližuje a pomáhá pracovníkům v počátečním stadiu navázání vztahu.

Současně autorka v této rovině odhalila ještě jednu, a dá se říci podstatnější roli volnočasových aktivit. Uvedla, že v práci sociálních pracovníků NZDM se volnočasové aktivity mohou stát přímým prostředkem k utváření situací vhodných k situačním intervencím.³²⁵ V tomto případě by se pak jednalo o naprosto cílenou profesionální práci s volnočasovými aktivitami směrem k vytvoření takové atmosféry, která se stane východiskem pro reflexi situace.³²⁶

Vedle roviny využití volnočasových aktivit zaměstnanci autorka studie podtrhla i přínos volnočasových aktivit pro samotné klienty NZDM. V tomto smyslu popsala funkci aktivizační, která klienty podněcuje k participaci na přípravě a realizaci volnočasových aktivit, a dále funkci seberealizační, přinášející klientům zážitek úspěchu a pozitivní sebehodnocení.

Výsledně tak z její studie vyplynulo, že volnočasové aktivity mají v praxi NZDM své podstatné místo, a byl tak zpochybněn názor, že nabídka volnočasových aktivit do nabídek služeb NZDM vůbec nepatří. Současně však byla touto studií i nepřímo odmítnuta představa NZDM jakožto volnočasové herny pro „neorganizovanou mládež“. Obraz NZDM zde byl vykreslen jakožto *specifická sociální služba, patřící do typologie sociálních služeb MPSV ČR*,

³²⁴ Srov. kapitola 6.2.2.1 *Koncepce pedagogiky volného času*.

³²⁵ Pozn.: Situační intervence je sociálně-pedagogická práce v situacích s výchovným obsahem, které vznikají v prostoru zařízení. Pracovník při nich vstupuje do interakcí, které nastávají mezi uživateli služby, přináší podněty, reflektuje situaci a používá další techniky, které vytváří či zvýrazní výchovný efekt situace.

³²⁶ Pozn.: Toto sociálně-pedagogické zhodnocení situací je v podstatě shodné s výše popsaným anglosaským intervenčním modelem práce informálních pedagogů.

avšak zasahující do oblasti volného času, jež by měla být v této službě reflektována a adekvátně zhodnocena.³²⁷

Tento předložený model, mohli bychom říci model „zlaté střední cesty“, ve kterém sociální služba zhodnocuje specifikum dané cílovou skupinou (tj. služba poskytovaná mladým lidem v jejich volném čase), doznával v praxi NZDM různých podob. V historické diskusi o identitě NZDM se v tomto smyslu objevily dva teoretické krajní typy NZDM. Na jedné straně typ s širokou nespécifikovanou cílovou skupinou, nabízející vtahující prostředí nabitě volnočasovými aktivitami³²⁸, na straně druhé pak typ s úzkou, jasně vyprofilovanou cílovou skupinou, která profitovala z poskytovaných sociálních služeb, bez očekávání nabídky volnočasových aktivit. Oba tyto teoretické krajní typy dostaly i své názvy. Typ s široce definovanou cílovou skupinou byl nazván „průtokový program“ a jeho hlavní charakteristikou bylo hledání vlastní cílové skupiny. V podstatě se k tomuto typu přibližovala většina NZDM městských sídlišť, a můžeme tvrdit, že pokud by v tomto modelu nebyly sledovány pedagogické či sociální cíle, zařízení by v podstatě odpovídalo modelu spontánních aktivit při SVČ, tak jak je charakterizoval metodický pokyn IDM MŠMT ČR v roce 2000.³²⁹

| Dva druhy NZDM: | Průtokový program | Doprovázející program |
|-------------------------------|--|--|
| Cílová skupina: | široce definovaná skupina (cca tisíc osob) z velké lokality. | úzce definovaná cílová skupina (40 – 80 osob) z malé známé lokality. |
| Fáze utváření cílové skupiny: | fáze hledání cílové skupiny („protékající“ skupina „testuje“ zařízení a případně zůstává jako cílová skupina). | fáze již uzavřené cílové skupiny. |
| Nízkoprahovost: | široce pojatá, tj. dostupnost pro všechny (otevřené, srazové místo). | úzce pojatá, tj. dostupnost pro vybranou cílovou skupinu. |
| Prostředí zařízení: | vtahující prostředí. | prostředí, které neodradí klienty od kontaktů s programem. |
| Volnočasové aktivity: | dominantní pro vytvoření vtahujícího prostředí. | z vlastní iniciativy klientů. |
| Sociální služby: | dominantní kontaktní práce (tj. množství prvokontaktů). | dominantní konkrétní případová a skupinová práce s klienty. |
| Projekt: | časově neomezený, kontinuální. | časově omezený s jasnými kritérii sledovaných cílů. |
| Uplatnění v ČR: | velmi rozšířený jako městské kluby pro mládež. | ojedinelá práce s malými skupinami v ghetech. |
| Cíl projektu: | benefit pro jedince. | benefit pro cílovou skupinu. |

Tabulka č. 4. Dva typy NZDM.³³⁰

³²⁷ Srov. ŘEHOUNKOVÁ, K. Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit..., s. 11.

³²⁸ Pozn.: Kateřina Řehounková ve své studii uvedla, že většina dotázaných sociálních pracovníků NZDM připustila ve své pracovní náplni 60 – 80% podíl volnočasových aktivit.

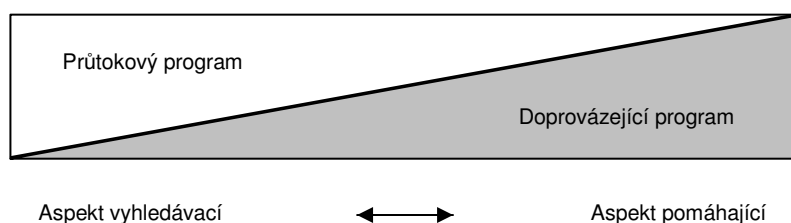
³²⁹ Srov. Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.

³³⁰ Srov. ZAHRADNÍK, M., HERZOG, A. *Dva typy NZDM: Pracovní text*. Výstup ze semináře Kolik stojí NZDM [online]. Praha: Česká asociace streetwork, 06. 04. 2005 [cit. 01. 02. 2006]. Dostupné na: dokument již v současné době není dostupný online.

Druhý typ, ve kterém byla dominantní sociální práce s jasně definovanou klientelou, dostal název „doprovázející program“. Zde byla podstatnou charakteristikou uzavřená cílová skupina se svými specifickými potřebami. Srovnání charakteristik obou těchto krajních typů NZDM je uvedeno v tabulce č. 4.

Z uvedených charakteristik je zřejmé, že šlo o dva teoretické modely, které bychom v tehdejší praxi NZDM v tak čisté podobě jen stěží hledali. Tyto modely si proto nekladly za cíl vymezit dva různé typy NZDM a případně jeden z nich odsoudit jako nevhodný, ale spíše šlo o představení dvou aspektů práce v NZDM, které se navzájem prolínaly. Šlo o tzv. aspekt vyhledávací, charakteristický pro průtokový program, a tzv. aspekt doprovázející, kterému poskytoval ideální podmínky spíše program doprovázející. Mezi oběma existovala vzájemná závislost, kdy důraz pracovníků NZDM na jeden z aspektů vedl většinou k vytrácení aspektu druhého (viz. obr. č. 1). V praxi proto bylo zdůrazňováno zohledňovat oba tyto aspekty.

Už sami autoři výše uvedených teoretických typů NZDM poukázali na nutnost vyváženosti obou přístupů v praxi služeb NZDM: „Z hlediska dobré praxe je zřejmá komplementarita obou typů NZDM. O komplexní službě bude možné mluvit právě a jen v případě, kdy budou oba přístupy užívány ve vzájemném souladu. Tedy, musíme být schopni vyhodnocovat potřeby cílové skupiny, a některým z přístupů (jako nástrojem) na něj vhodně reagovat.“³³¹



Obrázek č. 1. Prolínání dvou typů NZDM.

Na základě těchto poznatků by se dalo očekávat, že volnočasové aktivity, hojně uplatňované v tehdejší praxi NZDM, najdou své adekvátní místo i v rodícím se teoretickém modelu NZDM. To se však nestalo. Probíhající odborná diskuse, zaměřená na vymezení a ohraničení sociálních služeb v NZDM, vedla k prosazení NZDM typu doprovázejícího programu oproti typu programu průtokového. Význam volnočasových aktivit byl spolu s preventivními a výchovnými programy zasunut do pozadí a v popředí se objevily dominantní sociální služby. Podstatnou roli v tom sehrál strach, že se zdůrazňováním jiných aktivit než

³³¹ Tamtéž, s. 4.

sociálních by mohlo dojít k vyprofilování modelu NZDM, kde budou volnočasové aktivity, preventivní programy a sociální služby odděleny.³³² To by pak případně mohlo vést k připuštění modelu heren „neorganizované mládeže“, jakožto jednoho z adekvátních modelů NZDM, v němž by nebylo nouze o zakázky typu: Bavte mne! Jste tu přece od toho, abyste mne bavili!

Hrozba takového modelu NZDM, spolu s primární snahou zachytit skutečně ty, kdo potřebují sociální pomoc, tak jednoznačně určila tvář NZDM, jakožto sociální práci s úzkou skupinou sociálně vyloučených mladých lidí ve specifickém prostředí. Tato tvář byla kodifikována roku 2005 v jednom ze základních dokumentů NZDM: *Pojmosloví NZDM*.³³³ Služba NZDM je zde charakterizována jednoznačně jako: „Stacionární sociální služba, určená dětem a mládeži, kteří se ocitli v obtížné životní situaci nebo jsou jí ohroženi a kteří nevyhledávají standardní formy institucionalizované pomoci a péče. Služba spočívá v navazování kontaktů, poskytování informací, nabídce odborné pomoci, podpory a vytváření podmínek pro sociální začlenění a pozitivní změnu ve způsobu jejich života. Cílem služby je minimalizovat možná rizika související s jejich způsobem života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky, aby v případě zájmu mohli řešit svoji nepříznivou sociální situaci.“³³⁴

Volnočasové aktivity jsou zde vyčleněny do oblasti vlastní iniciativy klientů, přičemž jejich možné využití jakožto důležitého prostředku k poskytování sociálních služeb mladým lidem se zde vůbec neuvádí. Zprostředkovaně je možné spatřovat jejich roli pouze při uplatňování specifického principu NZDM – principu nízkoprahovosti.³³⁵ Zde nacházejí volnočasové aktivity uplatnění při utváření přirozeného prostředí cílové skupiny, které zařízení a jeho nabízené služby zpřístupňuje zvolené cílové skupině.

Podobně jako volnočasové aktivity jsou ve stínu „nadřazených služeb“ NZDM také výchovné programy a programy specifické prevence³³⁶. Tyto programy, zaměřené na získávání

³³² Srov. BODLÁK, V. Sociální a intervenční programy. *Éthum*, 2003, Sborník z konference „Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží“, č. 39.

³³³ Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM)* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <<http://www.streetwork.cz/content/view/202/145/>>.

³³⁴ Srov. tamtéž, s. 2.

³³⁵ Pozn.: „Princip nízkoprahovosti“ spočívá především ve vytváření takového prostředí v zařízení, které je blízké přirozenému prostředí cílové skupiny. Tedy jde o to odstranit časové, prostorové, psychologické a finanční bariéry, které by bránily cílové skupině vyhledat prostory zařízení či využít nabídky poskytovaných služeb. Návštěvníci i klienti zařízení tak mají právo zůstat v anonymitě, nejsou povinni se zapojovat do nabízených aktivit, poskytované služby jsou bezplatné, přizpůsobené potřebám klientů, kteří je mohou využívat bez omezení, pokud svým chováním neohrožují sebe a jiné. Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví...*, s. 2.

³³⁶ Pozn.: Programy specifické prevence jsou vytvářeny dle specifických potřeb cílové skupiny a jsou komponovány jako jednorázové (diskuse, beseda, komponovaný pořad, aj.) nebo dlouhodobé (získávání

ní specifických znalostí, dovedností a návyků klientů, skrývá Pojmosloví NZDM do výkonu standardních sociálních služeb NZDM.

Výsledně tak jsou veškeré aktivity NZDM poměřovány vzhledem k nabízeným sociálním službám, což na jednu stranu přináší očekávanou transparentnost, profesionalitu a kvalitu služeb, na druhé straně však například dochází k jednostrannému zaměření na sociální výkony (spojené s rozsáhlou administrativou) a k neschopnosti překročit individuální sociální práci s mladými lidmi ovlivňovanými spíše skupinovou dynamikou. Jakékoli sociálně-pedagogické působení v NZDM je tak přesunuto na individuální předpoklady sociálních pracovníků. Závisí tak jen na nich, do jaké míry budou schopni v rámci poskytování sociálních služeb pracovat i s jinými koncepcemi, zohledňujícími specifické potřeby cílové skupiny. Z deseti oficiálně nabízených sociálních služeb NZDM³³⁷, přinášejí pro sociálně-pedagogické zhodnocení nejvíce příležitostí: služba kontaktní práce a služba situační intervence.

Kontaktní práce je základem pro realizaci všech ostatních sociálních služeb. Cílem je vytvářet dostatečnou vzájemnou důvěru (vztah) s klientem (klienty) pro vytvoření pracovního rámce dalších služeb. Každá kontaktní práce začíná tzv. prvkontaktem, kdy je nový návštěvník klubu seznámen s principy a nabídkou zařízení, jejichž akceptace z jeho strany je brána jako uzavření ústní dohody o užívání prostoru. Z návštěvníka se tímto stává klient zařízení, z pracovníka jeho „styčná osoba“. Následná kontaktní práce, odehrávající se v rámci klientových návštěv zařízení, si pak klade za cíl hledat a upevnit komunikační mosty mezi klientem a pracovníkem, uschopnit klienta vyjádřit jeho potřeby a naučit se využívat existující nabídky služeb daného NZDM. Výsledkem je uzavření smlouvy (dohody) o poskytování služby, spolu s vytvořením individuálního plánu³³⁸ poskytované služby. Služba tak přechází v dlouhodobou individuální práci s klientem, tzv. případovou práci.³³⁹

Služba situační intervence je sociálně-pedagogická práce v situacích, které vznikají v prostoru zařízení. Pracovník při nich vstupuje do interakcí, které nastávají mezi uživateli služby, přináší podněty, reflektuje situaci a používá další techniky, které vytváří či zvýrazní výchovný efekt situace. V podstatě jde o intervenční práci, kterou jsme již zmiňovali výše v souvislosti s anglosaským modelem informální výchovy.

specifických znalostí, nácvik specifických dovedností, doučování, aj.). Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví...*, s. 5.

³³⁷ Srov. HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví...*, s. 3 – 4.

³³⁸ Pozn.: Individuální plánování je metoda sociální práce, která spočívá v plánování průběhu poskytované služby v závislosti na schopnostech, potřebách a osobních cílech uživatele. Srov. *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe...*, s. 45 – 53.

³³⁹ Pozn.: Pojmy „smlouva“ a „individuální plánování“ jsou ve slovníku NZDM stále něco nového a nejsou v kontextu kontaktní práce ještě jasně definovány. Neexistuje proto zatím ustálený výklad a v různých zařízeních NZDM je možné se setkat s odlišnou praxí.

Podobně je možné uplatňovat sociálně-pedagogické koncepce i u ostatních sociálních služeb poskytovaných v rámci NZDM. Služby informační servis, poradenství a krizová intervence nabízejí prostor pro sociálně-pedagogickou pomoc klientovi z hlediska poskytování informací či pomoci se zvládnutím obtížné životní situace. I zde hraje významnou roli profesionální pomáhající vztah živený oboustrannou důvěrou. Klient žádá s důvěrou o pomoc v situaci, kterou nezvládá, a sociálně-pedagogický pracovník, s důvěrou ve zdravé jádro klienta, posiluje jeho sebevědomí.

Konečně je pro sociálně-pedagogickou práci velmi důležitá sociální služba práce se skupinou. I tato koncepce však předpokládá adekvátní schopnosti pracovníků NZDM, které vedle komunikačních schopností vyžadují například zvládnutí skupinové dynamiky. Bohužel využívání potenciálu této služby je v sociálních službách ojedinělé, neboť většina sociálních pracovníků dává přednost roky ozkoušené individuální klientské práci.

Celkově se dá říci, že s jasně vydefinovaným *Pojmoslovím NZDM*, které znamenalo pro obor NZDM profesionální start na dráze poskytovatelů sociálních služeb, se skončila třetí etapa vývoje NZDM zaměřená na jeho sebedefinování.

Dnes bychom mohli hovořit o nové, čtvrté etapě, která je charakteristická zaváděním standardů kvality sociálních služeb³⁴⁰, daných požadavky nového zákona o sociálních službách, platným od počátku roku 2007.³⁴¹ ČAS v této souvislosti koncem roku 2006 nabídla pracovníkům všech NZDM posouzení kvality nabízených služeb dle kritérií stanovených standardy kvality ČAS³⁴², s cílem připravit zařízení na případné inspekce kontroly kvality poskytovaných sociálních služeb z MPSV ČR. S vyškolením vlastních inspektorů hodnocení kvality a s prvními přihlášenými zařízeními se počátkem roku 2007 rozběhlo tzv. *Hodnocení kvality ČAS*. To na jedné straně skutečně pomohlo většině přihlášených zařízení zaměřit se na poskytované služby, na druhou stranu však vyvolalo bouřlivou diskusi³⁴³, poukazující na slabá místa procesu hodnocení a na nedostatky ve výkladu nového zákona. Zejména bylo kritizováno, že hodnocení se zaměřuje pouze na administrativní stránku (evidenci) sociálních výkonů a vůbec nehodnotí kvalitu práce s klienty. Dále pak bylo poukázáno na to, že nový zákon

³⁴⁰ Srov. Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe: Průvodce poskytovatele. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002. V souvislosti se službou NZDM srov. též Co je Hodnocení kvality ČAS?: Otázky a odpovědi.

³⁴¹ Srov. Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.

³⁴² Srov. Standardy kvality sociálních služeb pro nízkoprahové zařízení.

³⁴³ Srov. HOŘAVA, R. *Výhrady k procesu hodnocení kvality* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 21. 03. 2007 [cit. 04. 04. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=760>. Srov. též HERZOG, A. *Hodnocení kvality ČAS v poloČASe* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 03. 04. 2007 [cit. 04. 04. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=778>.

o sociálních službách, spolu se standardy kvality sociálních služeb, vůbec nepočítají se sociální prací ve skupině, která je typickým prostředím socializace dětí a mládeže.

Úzké zaměření hodnocení kvality na evidenci sociálních výkonů odhalilo nedostatky především ve dvou kritických kritériích: v uzavírání smluv (dohod) o poskytování sociálních služeb a v následném individuálním plánování poskytování těchto služeb. Fakt, že s naplněním těchto kritérií měla vážný problém zhruba třetina hodnocených NZDM, vedl k tomu, že se tato problematika stala jedním z hlavních témat řešených v Praze na mezinárodní konferenci *Nízkoprahové programy 2007*.³⁴⁴ V této souvislosti zde bylo možno rozlišit tři skupiny pracovníků NZDM:

Ty, kteří pracují se specifickou skupinou klientů, kde je evidence sociálních služeb každodenní nutností. Z této skupiny bylo možné zaslechnout hlasy: „Jsme tu jen pro ty, kdo prožívají obtížnou životní situaci, proto uzavření dohody a individuální plánování je u nás podmínkou.“ Na opačném břehu pak stála skupina pracovníků NZDM, z jejichž poznámek zaznívalo, že mají strach tlačit své klienty k uzavírání smluv a vést je k individuálnímu plánování. Jako důvody uváděli jednak obavu, že klienty ztratí, a jednak fakt, že toho jejich klienti (jako např. romské děti 6 – 10 let) vůbec nejsou schopni. Konečně třetí skupinu tvořili pracovníci těchto NZDM, kteří se skloubením specifík cílové skupiny a zákonných požadavků neměli problém. Tito pracovníci přijali nároky nového zákona o sociálních službách a přitom se jimi nenechali svázat. Tedy nesnažili se ve svých zařízeních za každou cenu „napasovat“ poskytované nízkoprahové služby na standardy sociálních služeb, a ani bychom se u nich neseťkali s násilným prosazováním individuální případové práce tam, kde by byla vhodnější práce se skupinou a se skupinovými normami. V těchto typech NZDM měli místo jak klienti, kteří se dostali do obtížné životní situace, tak i klienti, kteří při prvokontaktu uvedli, že chtějí v zařízení využít pouze nabídku volnočasových aktivit.

Z uvedeného je zřejmé, že každý z typů NZDM je specifický svou cílovou skupinou a předpoklady zaměstnanců ke skloubení zákonných standardů se specifiky zařízení. V tomto smyslu jeden z koordinátorů při ČAS Aleš Herzog uvádí: „Jde o to, aby zařízení typu NZDM prokázala, že alespoň s částí klientů individuálně pracují, jsou jim k prospěchu buď ve smyslu pomoci v nepříznivé sociální situaci, nebo v předejití možné konkrétní budoucí nepříznivé sociální situaci, prokáží to ve svých záznamech a klient si toho bude vědom. (...) Jsme teď na začátku cesty a můžeme hledat způsoby, jak si s individuálními plány poradit formou pro nás

³⁴⁴ Srov. *Dohody a individuální plány v sociálních službách*. Zápis z bloku Dohody a individuální plánování v NZDM mezinárodní konference Nízkoprahové programy 2007 [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 27. 06. 2007 [cit. 10. 07. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=804>.

přiměřenou. Proti nám nestojí žádný pevný kolos s jasnými hranicemi, obranami a záměry (...) Vstupujeme na hřiště, kde (...) základní pravidla nezměníme, ale naši podobu herní taktiky pro sebe prosadit můžeme.“³⁴⁵

I přes všechny tyto úvahy zůstává faktem, že tlak zákona o sociálních službách a standardy poskytování sociálních služeb dnes nutí většinu NZDM do vykazování sociálních výkonů bez adekvátního zhodnocení ostatních nabízených aktivit. Nalézt v tomto zdravou rovnováhu, neboli „vlastní herní taktiku“, jak uvedl Aleš Herzog, a to směrem k potřebám cílové skupiny, bude úkolem budoucnosti tohoto oboru. Nová, pátá etapa historie NZDM, by tak mohla být charakteristická jednak ustálením oboru a zaběhnutí forem sociální práce, a zároveň uplatňováním nových koncepcí odpovídajících lépe na potřeby cílové skupiny a dané lokality (komunitního plánu).³⁴⁶ Svým způsobem půjde o znovuoobjevování zahraničních modelů sociální pedagogiky, které stály u zrodu práce s „neorganizovanou mládeží“ v České republice. Tyto modely, které zohledňují specifika dané cílovou skupinou, se budou znovu promyšlet a aplikovat na současný jednostranný přístup sociální práce. Úvahy o některých modelech je možné již zaslechnout v současných odborných diskusích.³⁴⁷

Budoucnost NZDM tak bude spočívat v nabídce komplexních služeb, kde program sociální péče bude vyvážen dalšími aktivitami odpovídajícími specifikům cílové skupiny.³⁴⁸ Adekvátní odpověď na její potřeby umožní podchycení cílové skupiny, která v NZDM nalezne bezpečné prostředí k dospívání (socializaci). Podnětem k nabídce adekvátních služeb by mohlo být také znovuoobjevení úkolů NZDM, jejichž výčet již dříve uvedl etoped Petr Klíma³⁴⁹ a jejichž část se dostala i do nového zákona o sociálních službách. Jako prvořadý úkol NZDM jsou zde uvedeny výchovné, vzdělávací a aktivizační služby, popsané jako činnosti směřující k aktivizaci životního způsobu, rozšíření vědomostí, dovedností a návyků kli-

³⁴⁵ Srov. HERZOG, A. Re: Individuální plánování = stěžejní metoda x povinnost kvůli standardům? In *Diskuzní fórum České asociace streetwork* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 04. 06. 2007 [cit. 21. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/old/forum/viewtopic.php?id=41/>.

³⁴⁶ Srov. ZIMMERMANNNOVÁ, M. *Jak vzniklo Komunitní centrum Krok: Rozhovor s PaedDr. Petrem Klímou* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 14. 12. 2006 [cit. 21. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=534.

³⁴⁷ Pozn.: Koordinátor ČAS Aleš Herzog uvádí některé nové přístupy, které jsou v současné době teoreticky rozpracovány. Jde o koncept identitní práce autorů Klatezkyho, Rösslera a Wintera; dále koncept práce s výchovnou situací a kontaktní rámce; se skupinovou prací má velmi blízko koncept klubových konstelací; vytváří se i metodiky definování cílové skupiny. Srov. RACEK, J. *Rozhovor s Alešem Herzogem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=506.

³⁴⁸ Pozn.: Kromě potřeb cílové skupiny je třeba zohlednit i komunitní plán. Srov. ZIMMERMANNNOVÁ, M. *Jak vzniklo Komunitní centrum Krok...*

entů. Mezi dalšími zmíněnými úkoly jsou: zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí klientů. Je zřejmé, že sociální služby jsou v tomto modelu součástí komplexu služeb.

6.3.2 Sociálně-pedagogické koncepty uplatňované v NZDM

Jak jsme výše uvedli, aktuální proces hodnocení kvality sociálních služeb je pro obor NZDM obrovským krokem, směrem ke zkvalitňování poskytovaných služeb. Bohužel je však v současné době jednostranně zaměřen na výkony sociální práce, bez ohledu na komplexnost nabídky, kterou „neorganizovaná mládež“ potřebuje. Existují sice hlasy, které tvrdí: až přejde doba a obor se zkonsoliduje, vyvážíme kvalitní sociální práci dalšími stejně kvalitními nabídkami služeb, adekvátními cílové skupině (tj. sociálně-pedagogický rozměr práce, preventivní programy apod.). My bychom však rádi touto prací poukázali na fakt, že tyto dimenze práce s mladými lidmi by měly jít po boku dominantních sociálních služeb již nyní. Tedy měla by se zajistit, vzhledem k potřebám cílové skupiny, komplexnost služeb, kde bude dimenze kvalitní sociální práce vyvážena nabídkou kvalitního pedagogického přístupu.

Níže uvádíme jeden z německých sociálně-pedagogických přístupů, koncept identitní práce, uplatňovaný v sociální práci s mladými lidmi.

6.3.2.1 Koncepty identitní práce

„Identitní práce, tedy doprovázení dospívajících procesem utváření identity a usnadňování tohoto procesu. (...) Je to filozofie našeho oboru, když ji člověk dostane pod kůži, změní se mu náhled na spoustu situací, které s klienty zažívá.“³⁴⁹

(Herzog A., Česká asociace streetwork, 2006)

Tuto sociálně-pedagogickou koncepci práce s mládeží přinesl do českých podmínek v devadesátých letech dvacátého století etoped Petr Klíma. Konfrontovaný s nepřírodným prostředím socializace mladých v klasických výchovných ústavech se začal zabývat alternativními modely práce, které se více přibližovaly běžnému životu mladých lidí ve společnosti. Spolu se svými kolegy tehdy našel inspiraci v německém modelu identitní práce, který zo-

³⁴⁹ KLÍMA, P. Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její „nizkoprahové“ souvislosti. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 45 – 47.

³⁵⁰ RACEK, J. *Rozhovor s Alešem Herzogem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nizkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=506.

hledňoval autentický proces utváření identity mladého člověka, a byl tak protiváhou u nás běžného modelu „vtlačování“ chovance do společensky daného modelu identity (koncept získané identity). Model identitní práce německých autorů Klatezkyho, Rösslera a Wintera byl u nás představen v roce 1993 v rámci prvního čísla bulletinu pro sociální prevenci a sociální pedagogiku *Éthum*.³⁵¹ O deset let později pak Petr Klíma tento sociálně-pedagogický model znovu připomenul na celostátní konferenci *Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její nízkoprahové souvislosti*.³⁵²

Koncept identitní práce vychází z klasické Eriksonovy teorie vývojových úkolů. Autoři koncepce připouští fakt, že dospívající člověk stojí před vývojovým úkolem utvořit svou identitu, nicméně kladou si otázku, zda je vůbec možné v současné tzv. multiidentitní společnosti tuto finální identitu utvořit a zda není utváření identity za současných podmínek spíše celoživotním úkolem. V této souvislosti docházejí ke dvěma současným pojetím utváření identity člověka:

První, tradiční pojetí – model získané identity, chápe dosažení finální identity za možné, přičemž předpokládá možnost pevného sociálního zakotvení mladého člověka v tradičním životním schématu. Společnost v tomto pojetí poskytuje mladým lidem čas moratoria, během něhož mají najít konečnou životní formu a vytvořit tak stabilní osobnost. Od adolescentů se zde očekává vyučení, vstup do výdělečné činnosti, sňatek a založení rodiny. Ten, kdo nezvládne tato očekávání, je společensky vyloučen a zahrnut do péče výchovných institucí, které mají za úkol znovu vyvolat neúspěšně zvládnuté úkoly socializace (tj. proces resocializace). Práce v těchto sociálních institucích spočívá v podstatě v orientaci na deficity vývoje mladého člověka, s cílem převýchovy objektu výchovy žádoucím směrem. Cíle intervencí jsou dány společenským konsenzem a odpovídají Eriksonovým vývojovým úkolům adolescence.³⁵³

Druhé pojetí – model identitní práce, naopak pojímá utváření identity jedince jakožto autonomní celoživotní proces, který nelze ve světle pluralismu postmoderního světa jednoznačně nalinkovat. Tento model pružně reaguje na proměnu současné společnosti od uzavřených a závazných systémů k systémům otevřeným a změnitelným, kdy dříve nutná schopnost začlenit se do nezměnitelných daností, je nahrazena vlastní iniciativou v utváření autonomní-

³⁵¹ Srov. KLATEZKY, T., RÖSSLER, J., WINTER, H. Životní fáze mládí: prohrát, aniž jsem poražen. *Éthum*, 1993, roč. 1, č. 1.

³⁵² Srov. KLÍMA, P. Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží a její „nízkoprahové“ souvislosti. *Éthum*, 2003, roč. 11, č. 4, s. 37 – 48.

³⁵³ Pozn.: Vývojové úkoly adolescence představené psychoanalytikem Erikem H. Eriksonem: získání časové perspektivy versus časová difúze; sebedůvěra versus pochybnost; sexuální identita versus sexuální difúze; pevný systém hodnot versus difúze ideálů.

ho životního stylu. Model identitní práce staví vychovatele, učitele a profesionální pracovníky po bok mladým lidem (subjektům výchovy), kteří jsou iniciátory a tvůrci vlastního identitního procesu. V tomto smyslu autoři hovoří o tzv. kreativní sebeorganizaci, která mladým lidem na jedné straně přináší obrovské možnosti, nicméně na straně druhé přináší i zkušenost selhání. O tom, kam se pohne pomyslný jazýček vah identitního procesu, pak dle autorů rozhodují tzv. strategie zvládání života, které uschopňují individua zprostředkovávat se jako „normální“, a tak zvládat náročné životní situace.

6.3.2.2 Principy práce zohledňující koncept identitní práce

Pro pomáhající profese, které se zaměřují na uschopnění mladých lidí ke zvládání náročných životních situací, znamená tento přístup používat v sociální práci nové formy zacházení. Autoři Klatezky, Rössler a Winter uvádějí čtyři základní:

1) *Hledej porozumění – snaž se o komunikaci!* Jedině komunikace může vést k pochopení životní situace a dohodě o jejím řešení. Komunikativní přístup uznává mladistvé jako subjekty, uznává je takové, jací jsou, i když neupouští od snahy zlepšit jejich život. Snaží se porozumět jejich životnímu vyjádření, hledat a nabízet cesty ke zlepšení životních podmínek.

2) *Umožni vývoj!* Mladí se musí vyvíjet a měnit vlastními silami. Je však nutné pro to vytvářet podmínky v materiální oblasti, v učení, i v dalších oblastech společenského života. Návrhy a doporučení by měly být orientovány na rozšiřování schopností svépomoci a měly by být založeny na důvěře v kompetenci mladých.

3) *Těš se z neočekávaných zmatků a omylů!* Toto doporučení je odpovídající reakcí na pluralizaci životních podmínek a dynamiku společenských změn. Při realizaci alternativních kreativních způsobů jednání je nezbytné předpokládat rizika, neúspěchy, prohry. Důležité je získat k případným prohrám správný postoj – nerezignovat, nevzdát se, ale poučit se a hledat nové řešení. Prožití neúspěchu může být dokonce očišťující a osvobozující.

4) *Hledej jistotu uvnitř!* Komunikativní přístup hledá smysl jednání, vývoj předpokládá cíl, tj. smysl života, individualizace vyžaduje spojitost s celkem. Aby alternativní, svobodné a pružné přístupy k realitě života přinesly očekávaný výsledek, aby nevedly k povrchnosti, lhostejnosti, neodpovědnosti a prázdnotě, musejí mít pevné zakotvení, musejí být napojeny na

vnitřní hlubinný proud života. Čím více ztrácíme jistoty „na povrchu“, tj. ve světě, který nás obklopuje, tím více musíme hledat jistotu „uvnitř“ našeho života.³⁵⁴

Německý pedagog Thomas Klatezky následně rozvinul výše uvedený přístup koncepcí pružně organizované výchovné pomoci.³⁵⁵ Vychází v ní z předpokladu, že stávající formy sociálně-pedagogické pomoci v Německu³⁵⁶ zdaleka nenaplňují nabídku přiměřené pomoci a výchovy, a navrhuje budování tzv. stanic pomoci mládeži. Ty by se podle něj měly stát centry, kde se „neorganizovaná mládež“ setká s nabídkou všech myslitelných způsobů výchovné pomoci a kde by byla jednostranná sociální pomoc vyvážena pomocí sociálně-pedagogickou.

6.3.2.3 Zhodnocení koncepce identitní práce dle odvozených kritérií sociálně-pedagogické práce

Podobně, jako předcházející čtyři koncepce sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“ nyní zhodnotíme i německý model zaměřený na doprovázení adolescenta v jeho autonomním procesu utváření identity. Hodnotící kritéria budeme čerpat, jako v předcházejících případech, z druhé části práce.

Fakt, že autoři koncepce identitní práce od počátku zohledňovali nový způsob utváření identity postmoderního člověka, je jednoznačným ukazatelem naplnění prvních dvou kritérií. Tato koncepce si totiž, na rozdíl od tradiční koncepce získané identity, přímo klade za cíl *doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života (kap. 4.1), a přitom vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka (kap. 4.2)*. Vede tak sociálně-pedagogické pracovníky ke snaze porozumět životnímu vyjádření mladých lidí a na cestě jejich doprovázení hledat a nabízet cesty ke zlepšení jejich životních podmínek. Roli zde hraje princip: „Hledej dorozumění – snaž se o komunikaci“, vycházející z životní situace mladého člověka a směřující k řešení.

Další uplatňovaný princip: „Hledej jistotu uvnitř!“ naplňuje třetí kritérium: *Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení (kap. 4.3)*. Ve smyslu tohoto principu se pedagog v rámci komunikace kriticky, ale citlivě dotazuje na smysl jednání, a podněcuje tak mladé lidi v morálním usuzování.

³⁵⁴ Převzato z českého překladu neuvedeného německého originálu autorů KLATEZKY, T., RÖSSLER, J., WINTER, H. In DOČKAL, J. *Sociální pedagogika. Člověk a svět* [online]. Praha: Jabok – vyšší odborná škola sociálně-pedagogická a teologická, 1999 [cit. 22. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.jabok.cuni.cz/index.php?ids=s020&dir=ksp>. s. 37.

³⁵⁵ Srov. KLATEZKY, T. Profesionální jednání jako určování problému: Koncept pružně organizované výchovné pomoci. *Éthum*, 1993, roč. 1, č. 2.

³⁵⁶ Pozn.: Thomas Klatezky poukazoval na fenomén nálepkování společensky vyloučených mladých lidí, kteří nezvládli očekávané vývojové úkoly, a na systém množících se úzce specializovaných sociálních zařízení, které si takto stigmatizované mladé lidi předávala s cílem korekce jejich diagnostikovaného deficitu.

Celý tento proces pak probíhá na pozadí přijetí mladého člověka jakožto osobnosti, což je *podmínkou k vybudování silné vnitřní identity jedince (kap. 4.4)*. Mladý člověk již není objektem práce dospělých, ale autonomním subjektem posilovaným dospělými k vnitřnímu růstu. Takto přijímaný dostává příležitost k rozvíjení svého sebepojímání a sebeúcty.

Podstatnou a, dá se říci, klíčovou roli v přijetí mladého člověka hraje profesionální vztah. Model identitní práce staví vychovatele, učitele a profesionální pracovníky po bok mladým lidem (subjektům výchovy), které *doprovázejí na základě pomáhajícího vztahu (kap. 4.5)*. Dlouhodobý, stabilní vztah dává mladým lidem jistotu a nabízí odpovědi na otázky průběhu moratoria dospělosti.

Naplnění následujícího kritéria: *Pracovat se skupinou a její dynamikou (kap. 4.6)* je v koncepci identitní práce nezřetelné. Práce s mladými lidmi na pozadí skupinových procesů je v teoretické úvaze koncepcí opomenuta, přičemž je zřejmé, že se tento model zaměřuje spíše na individuální práci.

Podobně ani následující kritérium: *Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností (kap. 4.7)* není v koncepci zohledněno a my si jen můžeme domýšlet, že principy: „Umožni vývoj!“ a „Těš se z neočekávaných zmatků a omylů“ jsou orientovány na rozšiřování schopností mladých lidí s umožňováním alternativních kreativních způsobů jednání.

Pro posouzení posledního z kritérií přihlédneme k faktu, že princip identitní práce je založen na posilování mladých ke zvládnání náročných životních situací. V tomto smyslu můžeme za jeden z cílů sociálně-pedagogických snah považovat *zvládnání vlastního volného času (kap. 4.8)*, kdy mladí jsou posilováni utvářet svůj volný čas se sebeurčením.

Souhrnně lze říci, že koncepcí identitní práce je aktuální koncepcí sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“, šitou na míru potřebám dnešních mladých lidí. Spojuje jak prvek vnější zacílené sociálně-pedagogické pomoci, tak autonomní růst a potřeby adolescenta.

Poznámka: V příloze V (uvedena v závěru práce) uvádíme příklad dobré praxe – NZDM, které kloubí specifika cílové skupiny a zákonné požadavky na NZDM – PVC klub Blansko.

IV ZÁVĚR

Uvedená práce si kladla za cíl zdůraznit, že subjekty pracující s „neorganizovanou mládeží“ v jejím volném čase, by měly ve svých přístupech adekvátně zohlednit sociální a vývojové potřeby cílové skupiny.

Východiskem úvah se stala analýza fenoménu „neorganizovanosti“ postmoderní mládeže. Předpokládali jsme, že tento fenomén by mohl mít úzkou spojitost se socializací mladých lidí v postmoderní společnosti. Ze získaných studií životního způsobu mládeže vyplynulo, že tento předpoklad byl správný a že řadě mladých lidí skutečně dělá problémy zorientovat se v nejednoznačnosti postmoderní společnosti a vytvořit si v ní svůj vlastní životní projekt. Další úvahy jsme proto zaměřili na schopnost mladých lidí zvládat nároky spojené se socializací v této dnešní společnosti. Očekávali jsme, že to by mohl být klíč pro hlubší pochopení sledované cílové skupiny.

I tento předpoklad se potvrdil, a to prostřednictvím posledních sociologických studií mládeže, které odhalily tzv. rozlomení mladé generace. Schopnost zvládat nároky socializace zde skutečně byla kritériem vychylujícím jazýček vah na jednu či druhou stranu. Na jedné straně stála skupina mladých, kteří měli dostatečné sebevědomí umožňující jim brát nároky socializace v postmoderním světě jako výzvu a na druhé straně skupina mladých, které úkol autorství vlastního života, bez dostatečného sebevědomí a podpory zcela přesahoval. Jako důsledek pak byla u druhé skupiny pozorována: pasivita, hédonistický způsob života, typická vyprázdněnost a nechuť převzít jakoukoli zodpovědnost. Tyto charakteristiky již na první pohled zcela vystihly status moratoria identity adolescentů, jak jej dříve popsal psycholog James E. Marcia.

Dále jsme předpokládali, že vedle vnitřního identitního procesu bude mít na fenomén „neorganizovanosti“ vliv i samotné okolí adolescenta. I tuto hypotézu potvrdily získané studie, které odhalily problém stereotypizace mladých a neochotu společnosti uvolnit mladým lidem veřejné prostory pro jejich svéráznou kulturu.

Postupnou analýzou se nám tak postupně objevil obraz „neorganizované mládeže“, který jsme následně definovali jako: *společností negativně nahlíženou skupinu mladých lidí, kteří procházejí obdobím tranzitu mezi dětstvím a dospělostí na pozadí postmoderní společnosti, přičemž se setkávají nebo budou setkávat s náročnými životními situacemi, které nejsou schopni sami řešit (tzv. nezvládnání života), což výsledně vede k moratoriu jejich identity.*

Cesta, která nám pomohla dojít až k této definici, nám zároveň objasnila nároky socializace, které výrazně určují námi sledovanou cílovou skupinu. V souladu s cílem naší práce jsme proto na základě těchto poznatků přistoupili k formulaci osmi kritérií efektivní práce s „neorganizovanou mládeží“. Jako rámcové kritérium jsme zvolili poskytnutí sociálního prostoru, který by měl „neorganizované mládeži“ umožnit seberealizaci, potažmo interakci s kulturou společnosti. Dalšími kritérii jsme pak vyplnili tento prostor požadavkem tzv. sociálně-pedagogického přístupu. Celkově by naplnění všech osmi kritérií ve svém důsledku znamenalo: *poskytnout „neorganizované mládeži“ otevřený či nízkoprahový prostor, který není pedagogicky prázdný, ale nabízí pomáhající vztah nesený komunikací a je zaměřený na celostní rozvoj mladého člověka.*

Po těchto teoretických úvahách přístupů k fenoménu „neorganizovaná mládež“ jsme v praktické části práce přistoupili k analýze současné praxe. Konkrétně se do našeho zorného pole dostaly dva současné modely práce se sledovanou cílovou skupinou, a to: otevřené kluby dětí a mládeže při střediscích pro volný čas a nízkoprahová zařízení dětí a mládeže (NZDM).

Než jsme se však začali těmito specificky českými modely zabývat hlouběji, věnovali jsme se dvěma zahraničním modelům, kterými byly naše modely v minulosti inspirovány. Byl to německý model otevřené práce s dětmi a mládeží (Offene Kinder- und Jugendarbeit) a anglosaský model práce s mládeží (club, detached, streetbased and project work with young people). Na základě získaných materiálů můžeme o těchto modelech udělat stručný závěr, že zatímco německý model klade důraz na poskytování sociálního prostoru a rámcových podmínek k seberealizaci mladých, anglosaský model je více zaměřený na vnitřní vazby a na utváření komunikační sítě uvnitř tohoto prostoru.

Z českých modelů práce s „neorganizovanou mládeží“ jsme se nejprve věnovali tzv. otevřeným klubům, které vznikaly v posledních desetiletích jako alternativa k zájmovým a vzdělávacím činnostem mládeže v jejím volném čase. Ve stručnosti můžeme říci, že dnes tento model sleduje při práci s „neorganizovanou mládeží“ poskytování sociálního prostoru, vyplněného nabídkou aktivit pro kvalitní trávení volného času. Zjistili jsme, že v praxi, dle míry „pedagogizace“ tohoto otevřeného prostoru, existuje rozpětí otevřených klubů, a to od „volnočasových heren“ bez pedagogického vlivu, až po otevřené kluby s cíleným sociálně-pedagogickým přístupem.

Druhým sledovaným modelem byla NZDM, která se v našich podmínkách začala objevovat v druhé polovině devadesátých let minulého století, jako zázemí sociální služby streetwork. Ze zjištěných skutečností můžeme říci, že tento model, podobně jako model otevřených klubů, staví na principu otevřeného, zde tzv. nízkoprahového prostředí, ve kterém

je však v tomto případě dominantní poskytování sociálních služeb. Volnočasové aktivity zde sice mají také místo, ale pouze v rámci uvedených sociálních výkonů. I v praxi tohoto modelu jsme vysledovali určité rozpětí. Na jedné straně jsme zaznamenali NZDM „průtokového typu“ s nabídkou volnočasových aktivit pro širokou cílovou skupinu klientů a na straně druhé zařízení „doprovázejícího typu“, která se věnovala výhradně poskytování sociálních služeb úzké skupině klientů.

Ve všech čtyřech uvedených modelech jsme postupně objevili různé sociálně-pedagogické přístupy, u kterých jsme v souladu s cílem této práce hodnotili, zda adekvátně zohledňují sociální a vývojové potřeby cílové skupiny. Měřítkem hodnocení se stalo zmíněných osm kritérií efektivní sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“.

Bylo hodnoceno těchto pět sociálně-pedagogických koncepcí:

- *práce s dětmi a mládeží orientovaná na sociální prostor (Sozialräumlichen Jugendarbeit);*
- *informální výchova (informal education);*
- *pedagogika volného času (Freizeitpädagogik);*
- *salesiánská pedagogika;*
- *identitní práce a koncepce pružně organizované výchovné pomoci.*

Z výsledků hodnocení jednotlivých koncepcí můžeme nyní učinit následující závěry:

Německá koncepce práce s dětmi a mládeží orientovaná na sociální prostor (Sozialräumlichen Jugendarbeit) je vhodná platforma pro sociálně-pedagogickou práci s „neorganizovanou mládeží.“ Tato koncepce se zasazuje o vytváření prostředí blízkého kultuře mladých, otevřeného pro jejich aktivity a zároveň prostředí, kde se mohou pohybovat sociální pedagogové, poskytující mladým lidem zpětné vazby. Aby tento model nezůstal pouze u vytvoření rámcových podmínek, je třeba jej propojit s modelem, který poskytne sociálním pedagogům i adekvátní pracovní nástroj. Za něj můžeme na základě naší analýzy považovat anglosaský model informální výchovy (informal education), který dává sociálním pedagogům do rukou nástroj ke každodenní kontaktní a intervenční práci v otevřeném sociálním prostoru. Tato koncepce těží z možností komunikace a potenciálu skupinové dynamiky.

Od anglosaského chápání role informálního pedagoga (informal educator) již není daleko k italskému pojmu animátor (animatore), a tak k dalším dvěma hodnoceným koncepcím: pedagogice volného času (Freizeitpädagogik) a salesiánské pedagogice (pedagogika Giovan-niho Bosca). Obě tyto koncepce, stejně jako informální výchova, staví na komunikačních dovednostech sociálních pedagogů (animátorů), avšak jejich role je v těchto modelech určitým

způsobem posunuta. Animátoři jsou zde chápáni jako podněcovatelé a oživovatelé, kteří mnohem častěji vystupují z pozice naslouchajících pozorovatelů. V obou koncepcích jsou mladí lidé aktivně povzbuzováni k participaci na probíhajících aktivitách a k přetváření sociálního prostoru (v salesiánské pedagogice k utváření tzv. rodinného prostředí).

Posledním hodnoceným modelem byla německá koncepce identitní práce. Z našich úvah vyplynulo, že podobně jako model informální výchovy, je tato koncepce významným nástrojem pro efektivní práci sociálních pedagogů. Metoda uschopňuje sociální pedagogy k porozumění současné mládeži, a vytváří tak základ pro kvalitní pomáhající vztah. Primárním se tento přístup stává v současné individuální sociální práci.

Celkově můžeme říci, že všechny hodnocené sociálně-pedagogické koncepce jsou adekvátní odpovědí na sociální a vývojové potřeby „neorganizované mládeže“. Každá z nich je sice dána specifikem prostředí ze kterého vychází, ale celkově se tyto koncepce, díky společné cílové skupině, v mnohém překrývají. Základem je vždy vytvoření prostředí blízkého cílové skupině a v něm nabídka sociálně-pedagogické pomoci, spočívající v chápajícím vztahu a oboustranné komunikaci.

Na závěr našich úvah bychom snad mohli pouze doplnit deváté kritérium efektivní sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“, které vyplynulo během dokončování této práce, a to: *uskutečňovat v našem zařízení (organizaci) společné sociálně-pedagogické plánování*. Jinak řečeno, mít v týmu stále na paměti odkud a kam s našimi mladými lidmi (klienty) jdeme. Mladí adolescenti totiž potřebují cítit z týmu zařízení jistotu.

„V čem je naše jistota?“

Seznam použitých zdrojů

Monografie:

- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2005, ISBN: 80-204-1195-X.
- BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky: Netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-14-1.
- BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-12-5.
- DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Jugendarbeit*. 3. Aufl. Münster: Votum-Verlag, 2000. ISBN 3-930405-72-5.
- DEINET, U., STURZENHECKER, B. (Hrsg.) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. ISBN 3-8100-4077-0.
- DEVLIN, M. *Inequality and the Stereotyping of Young People*. Dublin: The Equality Authority, 2006. ISBN 1-905628-06-4.
- DOMENECH, A. et al. *Salesian youth ministry: A basic frame of reference*. 2nd ed. Rome: Salesian Youth Ministry Department, 2001.
- FARKAŠOVÁ, H. *Připravenost SVČ na práci s vybranými sociálními skupinami a na zavádění nových forem práce s využitím aplikace zkušeností obdobných zařízení z Německa, Francie a Slovenska: Krátká zpráva o výzkumném projektu (Doba řešení projektu 2001 – 2002)*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2003.
- FRANKL, V.E. *Člověk hledá smysl: Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- HALÍK, T. *Vzýván i nevzýván: Evropské přednášky k filozofii a sociologii dějin křesťanství*. Praha: Lidové noviny, 2004. ISBN 80-7160-692-3.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- JEFFS, T., SMITH, M. K. *Informal Education: Conversation, Democracy and Learning*. 2nd ed. Derbyshire: Education Now Publ., 1999. ISBN 1-871526-41-8.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální pedagogické a zdravotní profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-429-X.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-841-9.
- LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, 1998. ISBN 80-85190-74-5.
- LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.
- MACEK, M., HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže NIDM MŠMT ČR, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.
- MACEK, P. *Adolescence*. 2. uprav. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti: O morální krizi současnosti*. Praha: Oikoyomenh, 2004. ISBN 80-7298-082-3.
- MARTINEK, M. *Ztracená generace?* Svitavy: Trinitas, 2006. ISBN 80-86885-14-3.
- MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
- MUSIL, L. „*Ráda bych vám pomohla, ale*“: *Dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman, 2004. ISBN 80-903070-1-9.

- Náměty na činnost v oblasti participace ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže.* Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.
- OPATRŇÝ, A. *Pastorace v postmoderní společnosti.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-557-8.
- PARKER, H., et al. *Illegal Leisure: The Normalization of Adolescent Recreational Drug Use.* London: Routledge, 1998. ISBN 0-415-15810-9.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času.* 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RICHARDSON, L. D., WOLFE, M. (Ed.) *Principles and Practice of Informal Education: Learning through Life.* 5th ed. Oxon: RoutledgeFalmer, 2006. ISBN 0-415-21690-7.
- ROBERTSON, S. *Youth Clubs, Association, Participation, Friendship and Fun!* Dorset: Russell House Publ., 2005. ISBN 1-903855-38-1.
- ROCHE, J. (Ed.) *Youth in Society.* 2nd ed. London: Sage Publ., 2005. ISBN 1-4129-0024-7.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-547-4.
- SAK, P. *Proměny české mládeže: Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů.* Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce.* Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
- Spomienky Jána Bosca.* Bratislava: Don Bosco, 2005. ISBN 80-8074-023-2.
- Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže.* Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.
- ŠTURSOVÁ, T., BOCAN, M. *Aktuální problémy mladé generace ČR: Závěrečná zpráva.* Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2006.
- VACKOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, H. *Metodický list k problematice otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže.* Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2002.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času.* 2. doplň. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.
- VELEK, J. *Spor o liberalismus a komunitarismus,* Praha: Filozofia, 1997. ISBN 80-7007-089-7.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie.* Praha: ISV-nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- WHEAL, A. *Adolescence: Positive Approaches for Working with Young People.* 2nd ed. Dorset: Russell House Publ., 2004. ISBN 1-903855-42-X.
- WILD, M., KAPLÁNEK, M. (Ed.) *Mládež – církev – ateismus.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích ve spolupráci s Universität Erfurt, 2006. ISBN 80-7040-904-5.
- YOUNG, K. *The Art of Youth Work.* Dorset: Russell House Publ., 1999. ISBN 1-898924-49-X.
- Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe: Průvodce poskytovatele.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2002. ISBN 80-86552-45-4.

Akademické práce:

- KAPLÁNEK, M. *Jugendarbeit: Ort der Verkündigung. Wege zur Glaubensvermittlung in der offenen Jugendarbeit.* Linz, 1998. Disertační práce. Katholisch-Theologischen Hochschule Linz. Vedoucí práce: P. Hofer.

Odborné časopisy:

- Deutsche Jugend*, 2001, roč. 49, č.11, ISSN 0012-0332.
Éthum, 1993, roč. 1, č. 1.
Éthum, 1993, roč. 1, č. 2.
Éthum, 1994, roč. 2, č. 5.
Éthum 2000, Sborník k programu Děti ulice a děti na ulici, č. 27.
Éthum, 2002, roč. 10, č. 33.
Éthum, 2003, roč. 11, č. 4.
Éthum, 2003, Sborník z konference Práce s neorganizovanými dětmi a mládeží, č. 39.
Naim, časopis pro pastorační mládeže, 1994, roč. 1, č. 5.

Elektronické dokumenty:

- Bílá kniha Evropské komise: Nový podnět pro evropskou mládež* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, odbor pro mládež, 2002, poslední aktualizace 29. 12. 2005 [cit. 09. 11. 2006]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz>>.
- Co je Hodnocení kvality ČAS?: Otázky a odpovědi* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 23. 11. 2006 [cit. 28. 03. 2007]. Dostupné: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=514>.
- ČECHLOVSKÝ, J. *Kořeny vzniku NZDM v České republice* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=188&site=cas>.
- Diskusní fórum České asociace streetwork* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 04. 06. 2007 [cit. 21. 06. 2007]. Dostupné na: <<http://www.streetwork.cz/old/forum/viewtopic.php?id=41/>>.
- DOČKAL, J. *Sociální pedagogika. Člověk a svět* [online]. Praha: Jabok – vyšší odborná škola sociálně-pedagogická a teologická, 1999 [cit. 22. 06. 2007]. Dostupné na: <<http://www.jabok.cuni.cz/index.php?ids=s020&dir=ksp>>
- Dohody a individuální plány v sociálních službách: Zápis z bloku Dohody a individuální plánování v NZDM mezinárodní konference Nízkoprahové programy 2007* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 27. 06. 2007 [cit. 10. 07. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=804>.
- HANÁKOVÁ, M. *Animace jako výchovná metoda*. 2006 [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>.
- HERZOG, A., SYROVÝ, J., ZIMMERMANNOVÁ, M. et al. *Pojmosloví nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM)* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <<http://www.streetwork.cz/content/view/202/145/>>.
- HERZOG, A. *Hodnocení kvality ČAS v poloČASe* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 03. 04. 2007 [cit. 04. 04. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=778>.
- HERZOG, A. *Rozhovor s Janem Syrovým* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 05. 03. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=516&comment=128#comment>.

- HERZOG, A., KOCOUREK, J. *Rozhovor s Helenou Holišovou* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 05. 03. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na:
<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=698>.
- Historie asociace* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních. 07. 09. 2006 [cit. 30. 03. 2007]. Dostupné:
<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=125&site=cas>.
- HOŘAVA, R. *Výhrady k procesu hodnocení kvality* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 21. 03. 2007 [cit. 04. 04. 2007]. Dostupné na:
<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=760>.
- KAPLÁNEK, M. *Kulturní animace* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné:
<http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>.
- KAPLÁNEK, M. *Výchovně pastorační činnost salesiánů: Pokus o vymezení identity* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, 2006 [cit. 19. 06. 2007]. Dostupné: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>.
- LUKÁČOVÁ, M. *Rozhovor s Martinem Větrovcem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 18. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na:
<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=653>.
- Národní priority programu Mládež v akci v roce 2007* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2002, poslední aktualizace 29. 03. 2007 [cit. 29. 03. 2007]. Dostupné na:
<<http://www.msmt.cz/mladez/narodni-priority-programu-eu-mladez-v-akci-na-rok-2007>>.
- OPATŘILOVÁ, K. *Proč Aleš Herzog odchází z Blanska?* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 01. 2007 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na:
<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=649>.
- SMITH, M. K. *A brief history of thinking about informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/et-hist.htm>>.
- SMITH, M. K. *Club work* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2001, poslední aktualizace 28. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na:
<<http://www.infed.org/association/clubwork.htm>>.
- SMITH, M. K. *Detached, street-based and project work with young people* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1996, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/youthwork/b-detyw.htm>>.
- SMITH, M. K. *Hannah More: Sunday schools, education and youth work* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2002, poslední aktualizace 25. 11. 2006 [cit. 13. 04. 2007]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/thinkers/more.htm>>.
- SMITH, M. K. *Introducing informal education* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na:
<<http://www.infed.org/i-intro.htm>>.
- SMITH, M. K. *John Dewey* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 1997, poslední aktualizace 04. 02. 2007 [cit. 14. 04. 2007]. Dostupné na:
<<http://www.infed.org/thinkers/et-dewey.htm>>.
- SMITH, M. K. *Youth work: An introduction* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2002, poslední aktualizace 2007 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na:
<<http://www.infed.org/youthwork/b-yw.htm>>.

- Standardy kvality sociálních služeb pro nízkoprahové zařízení pro děti a mládež* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=195.
- Strategie prevence sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008* [online]. Ministerstvo školství a tělovýchovy, odbor pro mládež, 2005, poslední aktualizace 03. 05. 2005 [cit. 15. 06. 2007]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologicky-jevu-u-deti-a-mladeze>.
- RACEK, J. *Rozhovor s Alešem Herzogem* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=506.
- ROUBAL, O. *Když se řekne identita.....regionální identita I., II., III.* [online]. Praha: Sociologický ústav AVČR, 2006 [cit. 15. 03. 2007]. Dostupné na: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=138&lst=116>; <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=145&lst=114>; <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=149&lst=103>.
- ROGERS, A. *Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm* [online]. London: The Encyclopedia of Informal Education, 2004, poslední aktualizace 30. 01. 2005 [cit. 30. 05. 2006]. Dostupné na: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- ŘEHOUNKOVÁ, K. *Místo nízkoprahových zařízení pro děti a mládež v systému volnočasových aktivit*. Hradec Králové, 2005. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce: Iva Juráčková [online] Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 17. 09. 2006 [cit. 17. 09. 2006]. Dostupné na: http://streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=187&site=casFirefoxHTMLShell\Open\Command.
- Young people and drugs. Flash EUROBAROMETER 158* [online]. EUROPA – information portal EU, 2005, poslední aktualizace 26. 10. 2005 [cit. 01. 11. 2006]. Dostupné na: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/flash/fl158_en.pdf.
- ZACHARIÁŠ, J. *Stoletý hoch od Bobří řeky (J. F. 1907 – 2007) XXVII. kapitola, únor 2006* [online]. Čin – sdružení pro šíření myšlenek skautingu a ochrany přírody, 2006, poslední aktualizace 08. 03. 2007 [cit. 27. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.cin-centrum.cz/dejiny1_78.htm.
- ZAHRADNÍK, M., HERZOG, A. *Dva typy NZDM: Pracovní text. Výstup ze semináře Kolik stojí NZDM* [online]. Praha: Česká asociace streetwork, 06.04.2005. [cit. 01.02.2006]. Dostupné na: dokument již v současné době není dostupný online.
- Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2006, poslední aktualizace 31. 03. 2006 [cit. 09. 11. 2006]. Dostupné na: http://www.mvcr.cz/sbirka/2006/zakon_03.html#castka_37.
- Zaostřeno na drogy*, 2003, roč. 1, č. 5 [online]. Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové záležitosti, 2003, poslední aktualizace 03. 02. 2004 [cit. 01. 11. 2006]. Dostupné na: http://www.drogy-info.cz/index.php/publikace/zaostreno_na_drogy/zaostreno_na_drogy_2003_05_cislo_5_2_003.
- ZIMMERMANNOVÁ, M. *Jak vzniklo Komunitní centrum Krok: Rozhovor s PaedDr. Petrem Klímou* [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 14. 12. 2006 [cit. 21. 03. 2007]. Dostupné na:

<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=534>.

ZIMMERMANNOVÁ, M. *Terénní sociální práce jako integrální součást nabídky sociálních služeb v regionu Prahy 12*. Praha, 2003. Diplomová práce [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 11. 2006. [cit. 14. 3. 2007]. Dostupné na:

<http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=308>.

Nepublikované dokumenty:

KAPLÁNEK, M. *Pedagogické a sociální aspekty práce s neorganizovanou mládeží*. České Budějovice, 2003. Nepublikovaný dokument. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

KAPLÁNEK, M. *Pedagogické aspekty práce v nízkoprahových zařízeních*. České Budějovice, 2005. Nepublikovaný dokument. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

KLECANDA, A. *Jaká je praxe otevřených klubů?: Aneb o nedozírné rozmanitosti, kterou lze jen obtížně vymezit*. Nepublikovaný příspěvek z mezinárodní konference Nízkoprahové programy 2007. Pořadatel konference: Česká asociace streetwork, Praha. Příspěvek zazněl 28. 5. 2007 v rámci bloku: Otevřené kluby při DDM a nízkoprahový přístup.

Seznam použitých zkratek

ČAS – Česká asociace streetwork.

DDM – Dům dětí a mládeže.

DfES – Department for Education and Skills (Ministerstvo školství a řemesel).

DPM – Dům pionýrů a mládeže.

GYA – German Youth Activities (Německé aktivity mládeže).

HMSO – Her Majesty's Stationery Office (ministrská kancelář).

IDM MŠMT ČR – Institut dětí a mládeže Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky.

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

MŠMT ČR – Ministerstvo školství a tělovýchovy České republiky.

NIDM MŠMT ČR – Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství a tělovýchovy České republiky.

NNO – Nestátní nezisková organizace.

NROS – Nadace rozvoje občanské společnosti.

NZDM – Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež.

OON – Ostatní osobní náklady.

PVČ – Pedagogika volného času.

SaP – Salesiánská pedagogika.

SVČ – Střediska volného času pro děti a mládež.

ŠVP – Školní vzdělávací program.

YMCA – Young Men's Christian Association (Asociace mladých křesťanů).

Seznam příloh

- Příloha I Rysy typického klienta terénní sociální práce
- Příloha II Kritéria sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“
- Příloha III Příklad německého zařízení dětí a mládeže orientovaného na sociální prostor – Exzellenzhaus Trier
- Příloha IV Příklad otevřených klubů uplatňujících systém salesiánské pedagogiky – klub Balón a klub Vzduch-loď při Salesiánském středisku mládeže – domu dětí a mládeže Plzeň
- Příloha V Příklad nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, které má širokou cílovou skupinu: PVC klub Blansko
- Příloha VI Charakteristiky spontánní činnosti při SVČ dle metodického pokynu Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež
- Příloha VII Charakteristiky otevřených klubů při SVČ dle metodického pokynu Problematika otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže

Příloha I

Rysy typického klienta terénní sociální práce

Pro srovnání našich úvah o charakteristikách „neorganizované mládeže“ si uvedme rysy typického klienta terénní sociální práce tak, jak je zpracovala v roce 2003 ve své práci Martina Zimmermannová, ředitelka komunitního centra Proxima Sociale o.s. v Praze Modřanech.³⁵⁷ Před uvedením je třeba poznamenat fakt, že charakter uvedených mladých lidí je specifický kulturou pražského sídliště Modřany.

Mladý muž mezi 13 až 18 lety:

Jeho zázemí:

- pochází ze střední ekonomické vrstvy, o své rodině však mluví minimálně;
- potrpí si na dobré značkové oblečení (zejména boty), má mobilní telefon;
- Jeho životní způsob:
- pohybuje se mimo domov, většinou na ulici a ve sklepních prostorech, a to do pozdních večerních hodin (roční období tady nerozhoduje);
- pravidelně užívá tabák, alkohol, případně konopné drogy; experimentuje s tanečními drogami a se stimulanty (pervitin);
- nevyhledává žádné institucionalizované aktivity či kroužky, svůj volný čas tráví na ulicích sídliště vysedáváním s partou, která určuje jeho konkrétní náplň; většinou jde o shánění peněz na drogy, nákup a konzumace drogy;
- důvodem braní drog je ve většině případů nuda a neschopnost najít si jakoukoliv jinou činnost, která by jej dokázala něčím uspokojovat;
- peníze získává od rodičů a z příležitostné trestné činnosti; nejčastěji je utrácí za tabák, konopné drogy a alkohol;
- podléhá chování party; jedná impulsivně;
- samotě je upřímný, komunikativní, zranitelnější a je více sám sebou, než když je ve své partě;

³⁵⁷ ZIMMERMANNOVÁ, M. *Terénní sociální práce jako integrální součást nabídky sociálních služeb v regionu Prahy 12*. Praha, 2003. Diplomová práce [online]. Praha: Streetwork.cz, oborový portál o nízkoprahových sociálních službách a zařízeních, 16. 11. 2006 [cit. 14. 03. 2007]. Dostupné na: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=308.

Jeho vztah ke společnosti:

- nemá informace ze společnosti, z politiky, neví jaká jsou jeho práva a povinnosti;
- nemá zájem o jakoukoli pomoc;
- je nedůvěřivý k lidem, kteří přicházejí „zvenčí“, zvláště pak k institucím a sociálním pracovníkům;
- má problémy s dodržováním zákonů, většinou se jedná o latentní kriminalitu; jedná se o vykrádání sklepů, neoprávněné držení cizí věci (např. „vypůjčení si cizího automobilu“, krádeže mobilních telefonů či rozprodávání kradených věcí);
- navštěvuje základní školu či střední odborné učiliště;
- má problémy s dodržováním školní docházky; falšuje razítka od lékaře, či podpisy rodičů;
- jeho prospěch ve škole je „uspokojivý“, častá známka je „dostatečný“;
- sám vidí nutnost si dodělat maturitu;
- má záznam u kurátorů pro mládež (záškoláctví, trestná činnost);

Jeho perspektivy:

- příliš nepřemýšlí o budoucnosti, žije nyní a teď; maximálně má plány na příští léto, které se stejně nikdy neuskuteční;
- většinou nemá žádný partnerský vztah;
- má zájem zažít něco netradičního, velkého;

Mladá žena mezi 14 až 16 roky:

Její zázemí:

- pochází z neúplné rodiny či nefunkční rodiny;
- má nižší inteligenci; chce na sebe upozorňovat, být zajímavá;

Její životní způsob:

- svůj volný čas tráví na ulici v partě kluků; je zde sama, popř. s další kamarádkou;
- vyhledává partu pro její výjimečnost, sama chce být výjimečná, touží někam patřit;
- častěji navštěvuje taneční party a konzumuje taneční drogy;
- má problémy s poruchami přijímání potravy, inklinuje k mentální anorexii;

- typický je abúzus tabáku a alkoholu; má kladný vztah ke konopným drogám, ale nevyhledává je tolik jako chlapecká část party; více inklinuje k tvrdému alkoholu;
- je hodně uzavřená;

Její perspektivy:

- v chlapecké partě se stává středem nářeků na svou osobu; její setrvání zde je krátkodobější než u kluků (cca. ½ – 1 rok), po této době se ztrácí z fokusu party;
- je promiskuitní, vyhledává krátkodobé známosti, delší vztah se jí zdá nudný, nezajímavý;

Její vztah ke společnosti:

- navštěvuje základní školu, má problém s dodržováním školní docházky.

Příloha II

Kritéria sociálně-pedagogické práce s „neorganizovanou mládeží“

1. kritérium: Doprovázet adolescenty v autonomním procesu utváření vlastního života – tj. poskytovat přiměřené osobní doprovázení adolescenta v jeho autonomním procesu utváření vlastního života.
2. kritérium: Při doprovázení vycházet z aktuální osobní situace mladého člověka.
3. kritérium: Rozvíjet v mladých lidech kritické myšlení – tj. prostřednictvím komunikace podněcovat mladé lidi v morálním usuzování.
4. kritérium: Vytvářet podmínky k vybudování silné vnitřní identity jako předpoklad ke zvládnutí – tj. poskytovat mladým lidem příležitosti, aby mohli rozvíjet svoje sebepojímání a sebeúctu.
5. kritérium: Pracovat na základě profesionálního pomáhajícího vztahu – tj. nabízet stabilní dlouhodobý vztah, který bude připraven odpovídat na jejich otázky průběhu moratoria dospělosti.
6. kritérium: Pracovat se skupinou a její dynamikou – tj. pracovat s mladými lidmi na pozadí skupinových procesů.
7. kritérium: Dát mladým lidem sociální prostor k interakci se společností – tj. umožnit mládeži přivlastnit si veřejné prostory, které mladým dovolí jejich přetváření, a jsou tak prostorem pro informální výchovu.
8. kritérium: Umožnit získat volnočasovou kompetenci – tj. posílit mladé utvářet svůj volný čas se sebeurčením.

Příloha III

Příklad německého zařízení dětí a mládeže orientovaného na sociální prostor – Exzellenzhaus Trier

Adresa zařízení:

Jugend- und Kulturzentrum
Exzellenzhaus e.V. Trier
Zurmaiener Str. 114
54292 Trier



Internetové stránky zařízení:

<http://www.exhaus.de/>

Výroční zprávy zařízení [online]:

<http://www.exhaus.de/index.php?siteID=44>

Stručný popis zařízení:

Zařízení je situováno v okrajové části německého města Trevír v budově bývalého kláštera. Pustnoucí klášter dostala v sedmdesátých letech do péče angažovaná mládež a založila zde 7. března roku 1972 spolek Exzellenzhaus, jako volně sebeorganizované centrum mládeže. Dnes tímto centrem projde ročně kolem 80 až 100 tisíc návštěvníků různého věku a z různých sociálních vrstev.

Záměrem otevřené práce s dětmi a mládeží je zde integrace sebeurčení a sociálního jednání mladých návštěvníků, a to prostřednictvím jejich seberealizace, podporované sociálně-pedagogickým přístupem pracovníků domu.

Dům nabízí prostor k přivlastnění a stává se tak místem alternativní kultury mladých. Prostředí i práce s dětmi a mládeží zde jsou přizpůsobené kultuře a životnímu stylu mladých lidí.

Příloha IV

Příklad otevřených klubů uplatňujících systém salesiánské pedagogiky – klub Balón a klub Vzduch-lod' při Salesiánském středisku mládeže – domu dětí a mládeže Plzeň

Adresa zařízení:

Salesiánské středisko mládeže –
dům dětí a mládeže Plzeň
Revoluční 98, Plzeň 312 00

Internetové stránky zařízení:

<http://www.sdbplzen.cz>



Stručný popis otevřených klubů:

Oba otevřené kluby jsou jedním ze základních programů Salesiánského střediska mládeže v Plzni a podobně jako ostatní programy se i ony řídí křesťanskými zásadami a principy salesiánské pedagogiky. Klub Balón se zaměřuje na děti ve věku od 9 do 15 let, klub Vzduch-lod' na „neorganizovanou mládež“ starší 15 let. Obecným cílem klubů je doprovázet mladého člověka v jeho integrálním rozvoji, aby se stal samostatnou a zodpovědnou osobností. V klubu Vzduch-lod', který je zaměřený na specifika adolescentů, se setkáváme s nabídkou doprovázení při hledání identity, poskytování prostoru pro rozvoj osobních vztahů a komunikace a s pomocí při realizaci zájmů mladých.

Příloha V

Příklad nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, které má širokou cílovou skupinu: PVC klub Blansko

Adresa zařízení:

PVC Blansko
Nízkoprahový klub a terénní
práce s mládeží
Sdružení Podané ruce
Sadová 2
678 01 Blansko



Internetové stránky zařízení:

<http://pvcklub.unas.cz/>

Výroční zprávy zařízení [online]:

<http://pvcklub.unas.cz/vyrzpravy.htm>

Stručný popis zařízení:

Nízkoprahový klub PVC působí v Blansku už od roku 1999, kdy získal dvě podstatné devizy: podporu města a profesionální vzdělání tehdejších zaměstnanců. Od počátku se tento klub postavil na obě podstatné nohy sociální práce s mládeží: terénní práci a, s ní úzce propojenou, práci klubovou. Nabídka klubu se postupně zaměřila na programy specifické prevence a programy harm reduction³⁵⁸, které jsou dodnes aktuální. V současné době navštíví klub denně asi 70 klientů ve věku 13 – 20 let, většinou mladí lidé, kteří jsou anebo v budoucnosti mohou být konfrontováni s obtížnými životními situacemi.

³⁵⁸ Pozn.: Pojem „harm reduction“ vyjadřuje aktivity vedoucí k minimalizaci rizik vyplývajících z negativních důsledků chování (např. užívání drog) a zároveň k ochraně společnosti.

Příloha VI

Charakteristiky spontánní činnosti při SVČ dle metodického pokynu Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež³⁵⁹

Základem pro spontánní činnosti je „srazové místo“, které má následující znaky:

- je volně přístupné pro všechny (prostorově, časově i vybavením);
- jeho základní aktivitou je nabídka informací a aktivit (informační centrum) v oblasti trávení volného času, vzdělání a profesní orientace.

Na tuto „vstupní zónu“ navazují:

- další drobné aktivity, jako jsou: knihovna, čítárna, stolní hry, hřiště apod.;
- a sít' jinak průběžných aktivit dle zájmu účastníků a lokálních podmínek (např. keramická dílna, posilovna, kulečnick, počítačová místnost apod.).

Role pedagoga je zde v nepřímém pedagogickém působení. Spontánní aktivity by měly být „samoobslužné“, důraz je kladen na pocit samostatnosti a svobody návštěvníků. Pedagog zde působí jako rádce, informátor, dohlížitel, příp. pomocník, organizátor a soudce. Jeho důležitou úlohou je zajišťování bezpečnosti a provozu aktivity (např. půjčování vybavení).

Aktivity spontánní činnosti jsou účastníky finančně hrazeny.

³⁵⁹ Srov. Spontánní činnost ve střediscích pro volný čas dětí a mládež. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2000.

Příloha VII

Charakteristiky otevřených klubů při SVČ dle metodického pokynu **Problematika otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže**³⁶⁰

Otevřený klub má tyto následující charakteristiky:

- je to jedna z forem spontánních činností;
- je to místo, prostor, „přirozené shromaždiště“ mládeže, prostředí životního stylu mladých;
- nabízí neformální setkání a možnost realizace zájmů;
- je kontaktním a poradenským místem, které případně nabízí pomoc v obtížných životních situacích.

Metodický pokyn rozlišuje tři typy otevřených klubů:

- typ herna (nabízí stolní hry, kulečnick, šipky, stolní tenis apod.);
- typ klub (nabízí nealko bar, čajovnu, reprodukovanou hudbu, klubové pořady, kulturní a sportovní akce apod.);
- smíšený typ herny a klubu.

Otevřený klub je jedna z forem spontánních činností. Uchovává si výše zmíněné charakteristiky spontánní činnosti, nicméně jsou zde určité ideové posuny:

- otevřený klub se má přizpůsobit cílové skupině (tj. „neorganizovaná mládež“, rómská mládež, nezaměstnaná mládež, sociálně znevýhodněná mládež) a je možné jej vyčlenit i mimo SVČ;
- otevřený klub ztrácí přesah do volnočasových aktivit SVČ – nehovoří se zde již o nabídce poskytování volnočasových informací;
- otevřený klub se stává útočištěm pro „problémovou mládež“, cílovou skupinou přestávají být děti ze zájmových útvarů SVČ;
- otevřený klub by měl umožnit realizovat zájmy mladých, tj. vést mladé k participaci na programových a materiálových zdrojích otevřeného klubu;
- finanční krytí aktivit návštěvníky otevřeného klubu je závislé od nastavených pravidel otevřeného klubu; hovoří se zde jen o symbolickém hrazení některých aktivit;
- role pedagoga se posunuje k sociálně-pedagogickému působení.

³⁶⁰ Srov. VACKOVÁ, B. , FARKAŠOVÁ, H. Metodický list k problematice otevřených klubů při střediscích pro volný čas dětí a mládeže. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2002.

Abstrakt

SVOBODA, M. *Sociálně-pedagogické přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež*. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Klíčové pojmy: postmoderní společnost, socializace mládeže, adolescence, identita, zvládání nároků, volný čas, sociální vyloučení, neorganizovaná mládež, pomáhající vztah, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, otevřené kluby, otevřená práce s dětmi a mládeží v Německu (Offene Kinder- und Jugendarbeit), práce s dětmi a mládeží orientovaná na sociální prostor (Sozialräumlichen Jugendarbeit), práce s mládeží ve Velké Británii (youth work), informální výchova, pedagogika volného času, animace, salesiánská pedagogika, identitní práce, sociálně-pedagogická práce.

Předkládaná práce se zabývá sociálně-pedagogickými přístupy práce s „neorganizovanou mládeží“.

První část je věnována analýze pojmu „neorganizovaná mládež“, a to z pohledu sociologie životního způsobu, sociální pedagogiky a vývojové psychologie. Sledovaná skupina „neorganizovaná mládež“ je zde nahlížena jako skupina adolescentů, která má problémy se zvládáním nároků socializace v postmoderní společnosti.

Druhá část práce vychází ze zjištěných nároků socializace a odvozuje z nich kritéria, která by měla splňovat efektivní sociálně-pedagogická práce s „neorganizovanou mládeží“.

Konečně třetí, praktická část práce, se zaměřuje na zhodnocení čtyř aktuálních modelů práce s „neorganizovanou mládeží“: německého modelu otevřené práce s dětmi a mládeží (Offene Kinder- und Jugendarbeit), anglosaského modelu práce s mládeží (youth work), českého modelu nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM) a modelu otevřených klubů při střediscích volného času dětí a mládeže. Hodnocení je zaměřeno na sociálně-pedagogické koncepce, které jsou v každém z představených modelů používány. Pro hodnocení jsou použita kritéria efektivní sociálně-pedagogická práce s „neorganizovanou mládeží“, která byla odvozena ve druhé části práce.

Celkově si práce klade za cíl poukázat na fakt, že práce s „neorganizovanou mládeží“ musí zohlednit takový přístup, který bude vycházet vstříc sociálním a vývojovým potřebám cílové skupiny.

Abstrakt

SVOBODA, M. *Social-pedagogy approaches in the issue-based youth work centres dealing with the unattached youth*. České Budějovice 2007.

Key terms: post-modern society, youth socialization, adolescence, identity, coping, leisure, social exclusion, unattached youth, helping relationship, issue-based youth work centres, open youth centres, German open youth work (Offene Kinder- und Jugendarbeit), German youth work focused on the space (Sozialräumlichen Jugendarbeit), British youth work, informal education, leisure studies, pedagogy of Don Bosco, animation, identity development, social-pedagogy.

The presented work deals with social-pedagogy approaches in the issue-based youth work centres.

The first part attends to the analysis of the idea „unattached youth“. It takes aspect of the lifestyle sociology, the social education and the developmental psychology. The viewed group of the unattached youth is presented as a group of the adolescents; they have problems with the coping strategies in the post-modern society.

The second part of the work takes their problems as a starting-point for the next reflection. It determines criteria of the effective youth work dealing with the unattached youth.

Finally the third applied part evaluates the four current types of the issue-based youth work: the German open youth work (Offene Kinder- und Jugendarbeit), the British youth work, the Czech issue-based youth work centres and the Czech open youth centres. The evaluation is focused on the criteria of the effective youth work dealing with the unattached youth; we derived in the second part.

Overall the main aim of this work is to point out the effective issue-based youth work has to take into account the social and developmental needs of the target group.