

Sociologický časopis

Czech Sociological Review

Ročník 58 (2022)
Číslo 5

5—22



MONOTEMATICKÉ ČÍSLO: PANDEMIE JAKO SOCIOLOGICKÝ PROBLÉM: KRIZE INSTITUCÍ

MAGDALENA MOURALOVÁ, EVA M. HEJZLAROVÁ: Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie

ONDŘEJ KAŠČÁK, YVONA KOSTELECKÁ, TEREZA KOMÁRKOVÁ, VERONIKA NOVOTNÁ: Rodina jako substituce školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti , ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice

BLANKA NYKLOVÁ, DANA MOREE, VANDA MAUFRAS ČERNOHORSKÁ: Nevědění jako faktor v nepravdělné regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19

MICHAL SYNEK, DANA HRADCOVÁ, RADEK CARBOCH: „Všechno stejný, všechno zastavený“: Karanténa v „domově“ pro lidi označené za postižené

Sociologický časopis / Czech Sociological Review je recenzovaný vědecký časopis zaměřený na sociologii a příbuzné obory, který publikuje příspěvky z oblasti teorie, empirického výzkumu a metodologie. Rozvíjí sociální vědy, včetně jejich výuky, a zapojuje se do řešení společenských problémů a tvorby politik. Časopis vydává Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., v Praze. Vychází šestkrát ročně (4 čísla v češtině a 2 v angličtině). Časopis uplatňuje politiku otevřeného přístupu a je impaktován v Journal Citation Reports – Social Science Edition, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, a v dalších scientometrických a bibliografických databázích včetně Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, CEEOL. Obsah časopisu (od roku 1993) a úplné znění statí (od roku 1995) jsou uveřejněny na sreview.soc.cas.cz.

Sociologický časopis / Czech Sociological Review is a peer-reviewed open-access journal. It aims to serve as an international platform for advancing sociological theory and methodology in CEE and invites submissions from all branches of sociology and related disciplines. Manuscripts are selected with a view to their originality and theoretical and methodological robustness and how they bridge CEE, European, and world sociology. The journal is published 6 times a year (4 issues in Czech, 2 issues in English) by the Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences in Prague. The journal is listed in Journal Citation Reports – Social Science Edition, Web of Science, Social Sciences Citation Index (SSCI), Clarivate Analytics, and other scientometric and bibliographic databases such as Scopus, JSTOR, Proquest, EBSCO, and CEEOL. Contents of the journal (since 1993) and the full text of articles (since 1995) are published online at sreview.soc.cas.cz.

ČESKÉ VYDÁNÍ

Šéfredaktor: Ondřej Cisař

Výkonná redaktorka: Kristýna Příbylová

Redakční rada: Kristýna Bašná (SOÚ AV ČR, Praha), Luděk Brož (EÚ AV ČR, Praha), Dušan Drbohlav (PřF UK, Praha), Radka Dudová (SOÚ AV ČR, Praha), Anna Pospěch Durnová (Universität Wien), Slavomíra Ferenčuhová (SOÚ AV ČR, Praha), Martin Hájek (FSV UK, Praha), Dana Hamplová (SOÚ AV ČR, Praha), Stanislav Holubec (HÚ AV ČR, Praha; PF JČU, České Budějovice), Tomáš Katrňák (FSS MU, Brno), Karel Kouba (UHK, Hradec Králové), Jindřich Krejčí (SOÚ AV ČR, Praha), Aleš Kudrnáč (SOÚ AV ČR, Praha), Lukáš Linek (SOÚ AV ČR, Praha), Jaroslava Hasmanová Marhánková (FSV UK, Praha), Martina Mysíková (SOÚ AV ČR, Praha), Miroslav Novák (FSV UK, CEVRO, Praha), Zuzana Podaná (FF UK, Praha), Marek Skovajsa (FF UK, Praha), Jan Spousta (soukromý sektor), Csaba Szaló (FSS MU, Brno), Jiří Vinopal (SOÚ AV ČR, Praha), Marta Vohlídalová (SOÚ AV ČR, Praha)

ENGLISH EDITION

Editor-in-Chief: Dana Hamplová

Book Review Editor: Pieter Vanhuysse

Managing Editor: Robin Cassling

Editorial Board: Miloslav Bahna (Slovak Academy of Sciences), Ondřej Cisař (Czech Academy of Sciences/Charles University), Seán L. Hanley (University College London), Zdenka Mansfeldová (Czech Academy of Sciences), William Outhwaite (Newcastle University), Jiří Příbáň (Cardiff University), Isaac Reed (University of Virginia), Marek Skovajsa (Charles University), Tomáš Sobotka (Vienna Institute of Demography), Pieter Vanhuysse (University of Southern Denmark), Claire Wallace (University of Aberdeen)

REDAKCE / EDITORIAL OFFICE

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, Jilská 361/1, 110 00 Praha 1
telefon: (+420) 210 310 217 | e-mail: casopis@soc.cas.cz | web: sreview.soc.cas.cz

sekretariát/secretary: Martina Hartmanová, sazba/typeset by: Martin Pokorný,
návrh obálky/cover design: Filip Blažek, Designiq, tisk/printed by: ERMAT Praha, s. r. o.

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., 2022

ISSN 0038-0288 (print), 2336-128X (online)

<i>Pandemie jako sociologický problém: krize institucí (Jaroslava Hasmanová Marhánková, Anna Durnová, Ondřej Císař)</i>	473
---	-----

STATI

<i>Magdalena Mouralová, Eva M. Hejzlarová: Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie</i>	477
<i>Ondřej Kaščák, Yvona Kostecká, Tereza Komárková, Veronika Novotná: Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice</i>	509
<i>Blanka Nyklová, Dana Moree, Vanda Maufras Černohorská: Nevědění jako faktor v nepravidelné regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19</i>	533
<i>Michal Synek, Dana Hradcová, Radek Carboch: „Všechno stejný, všechno zastavený“: Karanténa v „domově“ pro lidi označené za postižené</i>	563

NEKROLOG

<i>Před oponou / za oponou a proti proudu. Gerlinda Šmausová/Smaus, 13. 12. 1940 – 1. 6. 2022 (Libora Oates-Indruchová, Miroslav Dopita, Dana Sýkorová)</i>	587
---	-----

RECENZE

<i>Tomáš Doseděl: Proměna role vzdělání v době čtvrté průmyslové revoluce (Zuzana Velenská)</i>	591
<i>Libor Benda: Akademická svoboda jako filosofický problém: Pravda, spravedlnost a profesionální odpovědnost (Michaela Fikejzová)</i>	593
<i>Cennydd Bowles: Etika budoucnosti (Tibor Vocásek)</i>	596

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.,
vydal

BYDLENÍ MLADÝCH V DOBĚ KRIZE

Petr Gibas a kol.

Jednou z řady krizí, které v současnosti čelí – nejen česká – společnost, je i krize bydlení. Ceny bytů a domů, ale i nájmů raketově rostou a bydlení se stává stále hůře dostupným. Možnost pořídit či zajistit si bydlení se přidává k řadě dalších omezení, jež se propisují do již existujících společenských nerovností a dále je prohlubují. Zároveň se nedostupnost bydlení stává palčivým problémem zejména, i když nikoli výhradně pro mladé lidi, kteří se ocitají v životní situaci, kdy chtějí či potřebují bydlet – sami či v rámci zakládané rodiny.



Jak na tuto skupinu tzv. mladých dospělých dopadá krize bydlení? Jak se k bydlení staví, jak si jej představují a plánují? A jak do představ a plánů promlouvá právě rostoucí nedostupnost bydlení? Jak tato nedostupnost ovlivňuje představy o tom, kdo je a kdo má být za zajištění bydlení zodpovědný? A jak jsme se do situace krize bydlení vůbec dostali a jak na ni reagujeme, ať již jako společnost, nebo jako jednotlivci?

Na tyto a podobné otázky odpovídá kniha určená nejen odborné, ale hlavně širší poučené veřejnosti. Představuje výsledky několikaletého sociologického výzkumu přístupným jazykem tak, aby byla zajímavá jak pro odborníky, tak pro zainteresovanou veřejnost, jako je novinářská obec, studující (na vysokých školách), politická reprezentace a státní správa či samospráva, ale také všichni ti, kteří mají zájem porozumět současné situaci krize bydlení a tomu, jak dopadá (nejen) na mladé lidi.

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2022
112 s.
ISBN (print) 978-80-7330-390-7
ISBN (pdf) 978-80-7330-391-4



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Publikace je volně ke stažení: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/gibas_a_kol-bydleni_mladych_v_dobe_krize.pdf

Monotematické číslo

Pandemie jako sociologický problém: krize institucí

Editoři

Jaroslava Hasmanová Marhánková

Fakulta sociálních věd UK, Praha

Anna Durnová

Universität Wien

Ondřej Císař

Fakulta sociálních věd UK, Praha / Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha

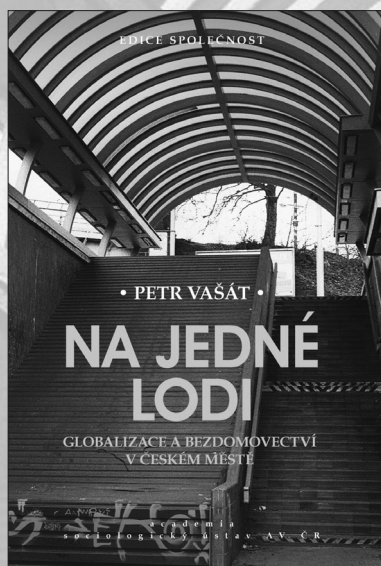
EDICE SPOLEČNOST

Nakladatelství Academia a Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.,

vydaly v koedici

**NA JEDNÉ LODI:
GLOBALIZACE A BEZDOMOVECTVÍ
V ČESKÉM MĚSTĚ**

Petr Vašát



Kniha je interdisciplinární a multimetodologickou studií bezdomovectví v Česku. Autor v ní čtenáři ukazuje, jak se bezdomovectví zhmotňuje na průsečíku politickoeconomických faktorů, jako jsou demokratizace společnosti nebo integrace do globální ekonomiky, a specifických doprovodných logik vznikajících na pomezí kultury ulice a určitých podmínek charakteristických pro českou společnost. Na pozadí případové studie Plzně a srovnání s některými prvky bezdomovectví ve Spojených státech a slumů v Latinské Americe tvrdí, že bezdomovectví není vyloučením ze společnosti, jak je obecně laickou i velkou částí odborné veřejnosti přijímáno, ale naopak systémovým komponentem současných měst.

Academia / Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

Praha 2021

356 s.

ISBN 978-80-200-3200-3

Doporučená cena 316 Kč



**ACADEMIA
NAKLADATELSTVÍ**

Knihu lze zakoupit v nakladatelství
Academia [https://www.academia.cz/
na-jedne-lodi--vasat-petr--
academia--2021](https://www.academia.cz/na-jedne-lodi--vasat-petr--academia--2021)



**Sociologický ústav
Akademie věd ČR**

**GLOBALIZACE A BEZDOMOVECTVÍ
V ČESKÉM MĚSTĚ**

Pandemie jako sociologický problém: krize institucí

V tomto čísle časopisu prezentujeme druhou část rukopisů, které zachycují společenské dopady pandemie covidu-19, tentokrát se zaměřením na fungování institucí (pro předchozí soubor textů viz monotematické číslo SČ/CSR 4/2022 „Pandemie jako sociologický problém: individuum, péče a proměny domova“). Společným tématem studií publikovaných v tomto monotematickém čísle je tedy pohled na pandemii jako na situaci, která především díky lockdownům a s nimi spojeným opatřením (pro jejich definici viz editorial předchozího monotematického čísla) zásadně vstupuje do podmínek fungování společenských institucí, ať už se jedná o školu, instituce zajišťující ochranu obyvatel, rodinu či školu. Pro fungování praktik a politik, které autoři a autorky analyticky sledují, pandemie představuje spíše faktor akcelerující problémy, situace či praktiky přítomné již před jejím vypuknutím. Tyto texty tak ve výsledku přinášejí stejně tak kritické promýšlení fungování institucí v době pandemie, jako analýzu strukturálních podmínek jejich obecného fungování.

Texty tak přispívají k sociologické debatě o proměně veřejných institucí v pozdně moderní společnosti. Jak připomíná Mary Douglas, každá instituce se snaží získat legitimitu tím, že vytváří pravidla, která se jeví jako přirozená a rozumná. Instituce prostřednictvím svého fungování poskytují soubor vysvětlujících pravidel, jak mají občané takovou přirozenost a rozumnost chápat. Tato pravidla zároveň ukazují, podle jakých principů je mohou měnit [Douglas 1986: 112]. Podmínky vyjednávání těchto principů – ať už z pohledu strategií aktérů a akterek, nebo skrze významy, které našemu jednání přisuzují širší společenské souvislosti – odhalují mechanismy, jimiž jsou naše soukromé problémy regulovány veřejnými institucemi. Je takzvaně na vině naše kultura a historické nastavení občanské společnosti [Jaworsky 2021], nebo jde především o dynamiku soukromého a veřejného, jak poukazuje například feministická teorie institucí [Paterson, Larios 2021]? Jak ukazují i příspěvky v tomto čísle, regulace se odehrává na pomězi individuálních strategií a jejich zasazení do kulturního kontextu. Pandemie umožňuje znovu kriticky reflektovat povahu vztahu mezi jedincem a institucí: Jakou roli občané zaujmou? Budou dobrými rodiči, pečujícími osobami, nebo loajálními zaměstnanci? Jaký mají jejich zranitelnost a emoční rozpoložení dopad na průběh pandemie? Rozeznání této dynamiky umožňuje nejen pochopit společenské napětí během pandemie, ale také zviditelnit, co právě prožívá česká postcovidová společnost.

První dvě stati analyzují dlouhodobé uzavření škol jako bezprecedentní situaci, která dopadla nejen na organizaci vzdělávání, ale i na zajištění péče v rodinách a vnímání vztahu mezi rodiči a vzdělávacími institucemi. Texty publikované v našem předchozím monotematickém čísle „Pandemie jako sociologický problém: individuum, péče a proměny domova“ významněly především

problematické dopady tohoto opatření na genderovou dělbu práce v rodinách [Dudová, Křížková 2022; Hašková et al. 2022] a pociťovanou kvalitu partnerského života a spokojenost [Sladká, Kreidl 2022]. Studie „Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie“ obrací pozornost k rodičům z řad učitelů a učitelek. Autorky Magdalena Mouralová a Eva M. Hejzlarová v ní zkoumají důvody, které vedly k tomu, že ošetřovně jako klíčový nástroj reagující na potřebu nově uspořádat péči a práci v rodinách s malými dětmi nebyl rodiči-učitelkami využíván. Pro tyto rodiče se využití ošetřovněného stávalo symbolem profesního selhání, jež hož tíže byla v některých momentech vnímána jako potenciálně bolestivější než konflikt, který v nesnadné situaci kombinace profesní a rodičovské role prožívali.

Text „Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice“ Ondřeje Kašćáka et al. diskutuje dopad dlouhodobého a opakovaného uzavření vzdělávacích institucí na dynamiku vztahu mezi rodinou a školou. Poukazuje na ambivalence, jež tato situace produkovala ve vztahu k odpovědnosti za vzdělávání. Text prostřednictvím analýzy rozhovorů s vysokoškolsky vzdělanými rodiči dětí navštěvujících první stupeň základních škol mapuje dynamiku proměny vztahu mezi školou, rodiči a jejich hodnocením kvality vzdělávání. Zatímco první vlna pandemie byla u těchto rodičů charakterizována silnou responsabilizací a identifikací s jejich (novou) vzdělávací rolí, kdy se význam školy jako instituce vzdělávání upozaďuje, druhá vlna spojená s rozšířením online forem výuky se vyznačovala znovuuustavením školy jako hlavního aktéra vzdělávání. Autor a autorky ukazují, že u rodičů s vysokým kulturním a sociálním kapitálem vedly tyto procesy ke zvýšení nedůvěry vůči vzdělávání poskytovanému školou. Pandemie v tomto ohledu u určitého segmentu rodičů posílila kritický vztah k vzdělávacím institucím a jejich identifikaci s představou rodičů jako aktérů primárně odpovědných za správu vzdělávání.

Následující dva texty tematizují dopady opatření zaváděných v souvislosti s pandemií na fungování různých systémů pomoci lidem ve zranitelných pozicích. Text „Nevědění jako faktor v nepravdivé regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19“ autorek Blanky Nyklové, Dany Moree a Vandy Maufras Černožské vychází z rozsáhlého kvalitativního výzkumu, realizovaného v období od dubna do prosince 2020, zaměřeného na problematiku domácího násilí. Vyhlášení nouzového stavu a zavádění opatření, která vedla k izolaci v domácím prostředí, a zároveň omezení faktického fungování některých organizací a služeb nabízejících pomoc ve složitých životních situacích představovaly nový kontext i pro diskuse týkající se domácího násilí. Ačkoliv se v době pandemie dostalo tomuto tématu relativně velké mediální pozornosti, samotné řešení případů domácího násilí a jeho společenská percepce se podle autorek vyznačují různými rovinami nevědění, které znemožňují systémová řešení i posílení efektivity zaváděných opatření. Text poukazuje na to, že pandemie covidu-19 nepředstavovala kontext, který by zásadně redefinoval (ne)funkčnost existujících řešení domácího násilí. Mimořádnost této situace však postupy, jakými je násilí často legitimizováno, pomohla zviditelnit.

Text Michala Synka, Dany Hradcové a Radka Cabrnocha, „Všechno stejný, všechno zastavený': Karanténa v ‚domově' pro lidi označené za postižené“, vychází z dlouhodobého etnografického výzkumu v pobytovém zařízení, do kterého vstoupila pandemická opatření. Text v kontextu analýzy těchto opatření, jež instituce v reakci na pandemii zaváděla, promýšlí způsoby, jakými jsou praktiky zaměřené na regulaci svobody legitimizovány nejen v rámci situací charakterizovaných mimořádnou mírou rizika, ale i v rámci běžného fungování těchto zařízení. Ukazuje, že opatření zaváděná v reakci na krizi způsobenou pandemií v mnoha ohledech navázala na regulace pohybů a vztahů, jež byly součástí fungování instituce již v době před vypuknutím této krize. Kontext pandemie však přinesl nový rámec pro jejich legitimizaci.

Stejně jako u předchozího čísla i v případě tohoto doufáme, že texty přinesou relevantní příspěvky do sociologické diskuse nejen společenských dopadů pandemie, ale i do obecnější debaty fungování institucí současné společnosti.

Jaroslava Hasmanová Marhánková, Anna Durnová, Ondřej Císař

Literatura

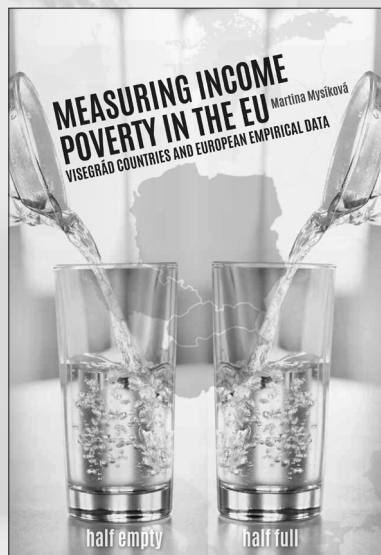
- Douglas, M. 1986. *How Institutions Think*. Syracuse University Press.
- Dudová, R., A. Křížková. 2022. „Zvýšené nároky péče o děti v době pandemie covidu-19: péče jako břemeno, nebo příležitost?“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 58 (4): 401–426, <https://doi.org/10.13060/csr.2022.026>.
- Hašková, H., R. Dudová, L. Formánková, H. Maříková, L. Oates-Indruchová, M. Švarcová, M. Vohlídalová. 2022. „Gender a změny v dělbě práce v domácnostech s dětmi v době pandemie covidu-19.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 58 (4): 427–455, <https://doi.org/10.13060/csr.2022.025>.
- Jaworsky, B. N. 2021. „Everything's Going According to Plan(demic): A Cultural Sociological Approach to Conspiracy Theorizing.“ *American Journal of Cultural Sociology*, <https://doi.org/10.1057/s41290-021-00144-z>.
- Paterson, S., L. Larios. 2021. „Emotional Problems: Policymaking and Empathy through the Lens of Transnational Motherhood.“ *Critical Policy Studies* 15 (3): 273–291, <https://doi.org/10.1080/19460171.2020.1752760>.
- Sladká, D., M. Kreidl. 2022. „Práce z domova, konflikty mezi prací a rodinou a kvalita partnerství v době pandemie covidu-19.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 58 (4): 373–399, <https://doi.org/10.13060/csr.2022.024>.

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, v. v. i.,
vydal

MEASURING INCOME POVERTY IN THE EU: VISEGRÁD COUNTRIES AND EUROPEAN EMPIRICAL DATA

Martina Mysíková

Studie je výsledkem práce na tříletém projektu Metodologie a realita chudoby: Česká republika v evropském kontextu, jehož výsledky byly doposud prezentovány v deseti publikacích. Kniha shrnuje metodologii měření chudoby v EU, uvádí statistiky a charakteristiky chudých v zemích Visegrádské čtyřky, doplněné o přílohy s výsledky pro všechny země EU.



Hlavní analytická kapitola se zaměřuje na metodologická úskalí měření příjmové chudoby v evropském konceptu, a to primárně na vliv ekvivalenčních škál. Citlivost míry ohrožení příjmovou chudobou na použitou ekvivalenční škálu se v jednotlivých zemích liší. Pokud aplikovaná ekvivalenční škála neodpovídá národním specifikům, může míra příjmové chudoby zejména v zemích s vysoce citlivou mírou chudoby, jakou je i Česko, podávat zkreslené informace. Studie odhaduje ekvivalenční škály pro jednotlivé země dvěma metodami, na základě výdajů domácností (s využitím dat HBS) a subjektivní škály dle hranic subjektivní chudoby (s využitím dat EU-SILC), a diskutuje jejich vliv na míru příjmové chudoby. Nakonec nabízí alternativní subjektivní ukazatele příjmové chudoby, které doplňují obrázek o chudobě z pohledu samotných domácností.

Ačkoli je v Česku míra ohrožení příjmovou chudobou dlouhodobě nejnižší ze všech zemí EU, subjektivní přístup měření nás posouvá na desáté místo v uniijním žebříčku.

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2021
248 s.
ISBN (print) 978-80-7330-384-6
ISBN (pdf) 978-80-7330-385-3



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Publikace je volně ke stažení: <https://www.soc.cas.cz/publikace/measuring-income-poverty-eu-visegrad-countries-and-european-empirical-data>

half empty

half full

Proč učitelky nechodí na ošetřovačku? Emoční strategie, mikropolitiky a sebepojetí učitelek s malými dětmi v době pandemie*

MAGDALENA MOURALOVÁ**, EVA M. HEJZLAROVÁ

Fakulta sociálních věd UK, Praha

Why Teachers Do Not Take Child Sick Leave? Emotional Strategies, Micropolitics, and the Self-Conception of Teachers with Small Children in a Pandemic

Abstract: Czechia had one of the longest school lockdowns during the pandemic in 2020 and 2021. Teachers with small children consequently faced a number of emotional dilemmas that primarily stemmed from the conflict between their role as a teacher and their role as a parent, which unfolded in the home as the one and only space in which to perform work, family care, and self-care. The paper is organised around the question of why teachers in this difficult situation did not take advantage of child sick leave, a public policy measure that could have helped them to reduce this conflict and to care for their children and their own mental health. In this study we draw on research into the emotional dimensions of public policies, micropolicies and micropolitics, and the self-conception of teachers. The analysis is based on a data sample of public policy documents, interviews with nine teachers, and discussion threads in a public Facebook group dedicated to teachers. We found that the main reasons teachers did not take child sick leave were their emotionally strongly sense of the imperatives attached to their self-conception as a teacher and supported by the micropolitics of schools, and their perception of child sick leave as representing uncertainty and failure rather than relief. Child sick leave has moreover been recognised as a public policy measure that is anchored in the modern separation of the public (work) and the private (family, care) spheres, which in the conditions of the pandemic crisis revealed its limitations.

Keywords: care, teachers, emotions, micropolicies, micropolitics, self-concept, pandemic, child sick leave

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2022, Vol. 58, No. 5: 477–507

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.027>

* Vznik tohoto článku byl podpořen v rámci projektu „Domov jako veřejněpolitický nástroj: emotivní dimenze domova v době karanténních opatření COVID-19 v Česku“ (GA ČR 21-18033S).

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Magdalena Muralová, Ph.D., Institut sociologických studií, Fakulta sociálních věd UK, Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1, e-mail: magdalena.muralova@fsv.cuni.cz.

Úvod

Česká republika patří k zemím, které se v průběhu pandemie v letech 2020 a 2021 uchýlily k nejdelšímu omezení provozu škol. To představovalo nejen změnu v podobě vzdělávání, ale také dopady na rodiny, které musely zajistit péči o děti pobývajících doma. Pro podporu rodin v této náročné situaci bylo využíváno několik nástrojů – tím nejrozšířenějším bylo ošetřovné, tedy možnost uvolnění ze zaměstnání a částečná náhrada mzdy z důvodu péče o dítě do deseti let, které nemůže navštěvovat školu nebo kolektivní zařízení péče o děti. Zaměstnanci¹ kritické infrastruktury, kam byli kromě zdravotníků a pracovníků bezpečnostních složek zařazeni i učitelé, měli navíc možnost umístit své děti do tzv. určených škol, vykonávajících nezbytnou péči pro děti od dvou do deseti let.

Jakkoli byly oba nástroje řadou rodin využívány, v rodinách učitelů se tak mnohdy nedělo. Výchozím bodem této studie je tak otázka, proč tomu tak bylo. Výzkumnou otázku pak formulujeme specifitěji: Jak učitelky s malými dětmi prožívaly svou situaci v období pandemie (od března 2020 do června 2021) a jaké emoční strategie uplatňovaly při rozhodování o ne/využití podpůrných nástrojů v podobě ošetřovného či určených škol?

Vycházíme přitom z tradice interpretativní policy analysis [Yanow 2007], kdy prostřednictvím vhledu do individuálních zkušeností nahlížíme struktury vztahů a možností, ve kterých lidé žijí, a to na různých úrovních. V našem případě nás tedy nezajímají jen vládní politiky (tj. nastavení možnosti čerpat ošetřovné či využít určených škol), ale také mikropolitiky na úrovni školy [srov. např. Švaříček 2010; Blase 1998], které vymezují přípustnost a podmínky využívání různých možností. Mikropolitikami rozumíme jednak mocenské praktiky realizované jak jedinci, tak kolektivem či jeho částmi, ale také vyjednávání těchto praktik, a to jak formálním, tak neformálním způsobem [Blase 1998 ad.]. Vyjednávání se přitom může týkat jak agend, které jsou plně v gesci školy, tak agend, které přicházejí zvnějšku, jako jsou právě vládní opatření. V souladu s interpretativní tradicí však tyto mocenské praktiky, vztahy, pravidla a zvyklosti nahlížíme očima jednotlivých učitelek a zkoumáme jejich odraz v podobě představ a očekávání, které z nich učitelky vyvozují. Zde navazujeme též na bohaté diskuse v pedagogickém a psychologickém výzkumu týkající se osobního a profesního sebepojetí učitelů [např. Pravdová 2015; Švaříček 2009].

¹ V souladu s českým jazykovým územ v textu používáme generická maskulina (např. kolegové, ředitelé). Specifická je situace jen u klíčové kategorie „učitel“. V našem datasetu totiž máme empiricky podchyceny jen zkušenosti žen-učitelek. Nešlo přitom o náš záměr, ale o vyústění situace, kdy bylo zapojení mužů-učitelů (resp. diskutujících, kteří vystupují jako muži) do příslušných diskusních vláken na sociálních sítích minimální a vesměs nemířilo k předmětu našeho zájmu a kdy i na výzvu k rozhovorům reagovaly pouze ženy-učitelky. V textu tedy pracujeme s femininem „učitelky“ všude tam, kde hovoříme o zkušenostech našich informantek, a s generickým maskulinem „učitel“, resp. „učitelé“ tam, kde se vztahujeme obecně k učitelské populaci či profesi.

Klíčovou analytickou kategorií pro nás představují emoce učitelek jako jejich reakce na životní situace vzniklé v důsledku pandemie samotné, vládních opatření i konkrétní situace v jejich školách a domovech. Emoce v našem pojetí odrážejí okolní dění a ukazují jeho význam pro dotčené, ale mají i výrazný sociální a kulturní rozměr, kdy se do jejich prožívání a projevování promítají sociální normy a sebepojetí jednotlivce a jsou s jejich pomocí vysílány signály okolí [srovnej koncepty emoční regulace, emoční práce např. dle Grandey 2000]. Zejména nás pak zajímá akční rozměr emocí – emoční strategie – tj. situace, kdy jsou emoce zahrnuty do rozhodování a učitelky jednají s ohledem na své prožívání, snaží se omezit emoce, které považují za nežádoucí, a dát prostor těm, se kterými jsou srozuměny, vypořádat se s nimi či je podpořit. Emoční strategie se odehrávají na poli vymezeném vládními regulacemi, školními mikropolitikami a domácím nastavením v rodinách učitelek.

Důležitou roli v našem případě nepochybně hrají i např. genderové aspekty pandemické situace [srov. PAQ Research 2021; Heřmanová 2020], které rozhodně nechceme přehlížet a reflektujeme je. Naše perspektiva však jde za jejich rámec a vyzdvihuje veřejněpolitický rozměr intervencí a způsob, jakým tyto intervence uchopují školy, jejich vedení a zaměstnanci. Díky tomu se můžeme detailněji zaměřit na pojetí péče a její regulace ze strany veřejných institucí a rovněž na vyjednávání hranic privátního a veřejného na úrovni individuí i organizací.

Specifickou situaci učitelek-matek dětí do deseti let² v době pandemie a s ní spojenou emoční zátěží tedy nahlížíme v kontextu veřejněpolitických intervencí a rozvíjíme sociologické a veřejněpolitické poznání toho, jak jsou životy jednotlivců regulovány veřejnými politikami, a naopak, jak jsou tyto politiky ovlivňovány prožíváním jednotlivců. Zde navazujeme na akademickou tradici zkoumání emocí v kontextu veřejných politik [např. Durnová 2019; Jupp 2021 ad.] a rozšiřujeme ji o rozměr mikropolitik na úrovni organizací. Studie má zároveň ambici posunout důrazy i v oblasti pedagogického výzkumu, kde jsou dopady opatření proti šíření covidu-19 zkoumány zejména v souvislosti se vzdělávacími výsledky, podobou výuky a nerovnostmi, případně změnami ve vztazích rodiny a školy [srov. např. Bormann et al. 2021; Švaříček et al. 2020; PAQ Research 2021], ale oblast kvality života učitelů je zatím v pozadí.

² Hranice deseti let vychází ze znění zákona č. 133/2020 Sb., který umožnil čerpat ošetřovné na dítě do deseti let i v případě zavřené školy z důvodu mimořádného opatření v souvislosti s pandemií.

Teoretická východiska a přehled stavu poznání

Emoce a veřejná politika

Emoce byly součástí veřejných politik od dob jejich zrodu, ale teprve v posledních letech se jim dostává větší teoretické a analytické pozornosti, což koresponduje se zvýšením zájmu o emoce ve společenských vědách obecně [Rau 2020]. Sociologie emocí se sice rodí již v sedmdesátých letech [např. Hochschild 1975; Kemper 1981], ale v posledních dvou dekáдах její význam posiluje, zkoumání emocí jako sociálního fenoménu se etabluje [Bericat 2016] a emoce jsou využívány nejen pro vysvětlení a pochopení jednání jednotlivců, ale i komplexnějších sociálních institucí a struktur, jakými jsou právě i veřejné politiky.

V tomto textu emoce pojímáme široce jako zastřešující termín pro různorodé afektivní stavy (nerozlišujeme emoce, city, afekty, nálady), emoce chápeme jako mimovolní reakce jednotlivců na vnější i vnitřní podněty [Petrusek 2017]. Pro naše zkoumání je důležitý sociální rozměr emocí – i když je prožívají jednotlivci, vznikají a jsou vyjadřovány v konkrétním sociálním kontextu. V různých situacích a kulturách jsou různé emoce považovány za vhodné či nevhodné, a proto, i když emoce samotné vznikají nezávisle na naší vůli, se učíme emoce regulovat [srov. Grandey 2000]. V tomto ohledu bývají rozlišovány emoce primární (např. strach, zlost, uspokojení), které jsou považovány za univerzální a jsou iniciovány biologicky a neurologicky, a emoce sekundární (např. stud, hrdost, zklamání, dojetí, vina), které sice vycházejí z emocí primárních, ale jsou kulturně podmíněné, a tedy silně kontextuální, naučené z interakcí s druhými a odrážející naše sebepojetí [Bericat 2016].

Emoce ve vztahu k veřejným politikám nechápeme jako něco, co potenciálně pouze „komplikuje“ kvalifikovaně navržená opatření, ale vnímáme je jako jeden z důležitých klíčů k porozumění tomu, proč jsou některé veřejněpolitické problémy řešeny a jiné opomíjeny, jaká jejich řešení jsou přijatelná a jaká nikoli či proč některé veřejné politiky fungují a jiné ne [Weible, Cairney 2018]. Při sledování emocí v kontextu veřejných politik nám přitom nejde o psychologické pojetí emocí jednotlivců a nezajímá nás ani hypotetický součet „emocí“ jednotlivců, kteří prožívali to či ono. Emoce nás zajímají zejména jako dynamická kategorie, která se spoluutváří v sociálních interakcích a následně modeluje terén jak pro vznik veřejněpolitických opatření, tak pro jejich využívání.

Pozornost věnovaná těmto sociálním interakcím a napětí mezi individuálním a kolektivním, v nichž se emoce zároveň tvoří a vyjednávají, přitom tvoří páteř interpretativní tradice sociologie emocí, která konceptualizuje emoce jako významotvornou praxi [Flam, Kleres 2015; Gutierrez Rodriguez 2008]. Emoce nás mohou zahánět do úzkých i povznášet k úctyhodným činům, jejich přítomnost můžeme sledovat jak ve fyzických reakcích [Jasper 2011], tak obecně v kultuře [Bondi 2016; Czarniawska 2015]. Emoce jsou také významotvornými elementy kolektivního přijetí určitých norem chování [Gould 2009] nebo porozumění sociálním fenoménům [Holland 2007]. Význam emotivní dimenze politiky v tomto pojetí zdůrazňují ve svých pracích např. Durnová [2019, 2013], Pain [2009],

Pain a Steaheli [2014]; emotivní rovina veřejných politik je skloňována i v souvislosti s pandemií covidu-19 [Jupp 2021; Weible et al. 2020].

Situace učitelů v době pandemie i jejich emoce se staly předmětem řady výzkumů, které však převážně poukazují na prožívaný stres, úzkost, nejistotu či vyčerpání a zkoumají jejich vztah s pracovními podmínkami [např. Ozamiz-Etxebarria et al. 2021; Klapproth et al. 2020]. Pozornost je rovněž věnována pečujícím učitelkám [např. Hong, Liu, Zhang 2021], včetně jejich emocí [Clark et al. 2021; Kalsoom 2022]. Tyto studie sice řeší téma sladování pracovního a rodinného života v čase pandemie, ale na emoce nahlíží staticky a nevztahují je k veřejně-politickým opatřením. Pro nás jsou naopak tento vztah a jeho dynamika klíčové.

Při zkoumání situace učitelů v pandemickém období proto pracujeme s pojmem emoční strategie, který nám umožňuje zdůraznit akční rozměr emocí a jejich zapojení do dynamického a vnitřně provázaného komplexu postojů a jednání. Emoční strategie vnímáme jako jednu z vrstev tzv. copingových strategií [srov. MacIntyre, Gregersen, Mercer 2020; Klapproth et al. 2020], které představují způsob odpovědi na určitou zátěžovou situaci (mohou ale zahrnovat i anticipaci této zátěže). V našem výzkumu nás zajímá odpověď na pandemickou situaci v celé její komplexitě, tedy co konkrétně učitelky ve svých různých rolích a prostředích dělaly a co u toho zažívaly, protože emoční vrstvu nelze zkoumat izolovaně. Zejména se ale zaměřujeme na identifikaci role emocí v dané odpovědi a její souvislosti. Zacházení s emocemi (jejich projevování, regulování, přijímání apod.) totiž může být jak součástí zvládání zátěžové situace, tak může samo představovat zátěž a vyvolávat potřebu další kompenzace.

Skrze emoce a emoční strategie učitelek přitom nahlížíme zejména veřejné politiky – na úrovni vládní i školní. Silnou inspiraci pro nás v tomto ohledu představuje text Anny Durnové a Evy Hejzlarové [2018], který skrze situaci sólo matek nahlíží instituci výživného. Autorky dokládají selhávání tohoto nástroje v řadě situací. Nejde jen o (často diskutovanou) nedostatečnou výši výživného nebo obtížnou vymahatelnost, ale autorky upozorňují, že sólo matky dlužné výživné často nevymáhají či se nesnaží o jeho navýšení, protože mají svou hrdost a nechtějí se doprošovat, případně nechtějí, aby se tímto formálním aktem narušil vztah dítěte s otcem. Naše problémová situace je přitom velmi podobná: stát nabízel jako možná veřejněpolitická opatření v pandemii ošetrovné a péči o děti vyučujících v určených školách, ale řada učitelů tyto nástroje nevyužila nebo je využila jen velmi omezeně. Pro hledání vysvětlení tohoto mínění se politiky a její cílové populace nám může pomoci právě pozornost věnovaná emoční dimenzi veřejné politiky, resp. emočním strategiím. Oproti textu Durnové a Hejzlarové [ibid.], které se soustředily na jedné straně na policy design výživného a jeho mechanismy, tj. makrorovinu veřejněpolitického opatření, a na druhé straně na konkrétní samoživitelky, tj. rovinu potenciálního příjemce veřejněpolitického opatření, obohacujeme perspektivu o zahrnutí úrovně organizace a komunity, kde je opatření přijímáno, interpretováno a realizováno a kde potenciální příjemce koná. Emoční strategie tak nově sledujeme i prostřednictvím mikropolitik odehrávajících se ve školách, sborovnách a učitelských komunitách.

Mikropolitiky jako součást veřejných politik

Český termín „mikropolitiky“ se v anglofonním prostředí vyskytuje ve dvou podobách či důrazech: *micropolicies* a *micropolitics*. Termín *micropolicies*, který etymologicky odkazuje na *policies* ve smyslu opatření, jež mají cílit na řešení určitého problému, se užívá při popisu toho, jakým způsobem jsou různá opatření implementována na úrovni organizace či obecně na nižší úrovni, než na jaké vznikly. Ilustrativní příklad *micropolicies* v tomto pojetí nabízejí např. Palkovitz, Christiansen a Dunn [1997], když u zaměstnaných otců, kteří chtějí pečovat o své děti, dokládají důležitost státních i korporátních politik, ale zejména pak *micropolicies* v podobě přístupu šéfů a kolegů. Druhý termín, *micropolitics*, podobně jako *politics* nepopisuje primárně obsah politiky ve smyslu podoby veřejněpolitických intervencí a jejich odrazu v prostředí blízko jejich potenciálnímu příjemci, ale zdůrazňuje rovinu vztahů mezi aktéry a jejich vyjednávání. *Micropolitics* tak reprezentují mocenské a vztahové dimenze organizace a v pedagogickém výzkumu jsou využívány zejména k popisu fungování školy a učitelských sborů, zdůrazňují vyjednávání o obsahu a podobě pracovních podmínek, formování skupin uvnitř sborů a vyjednávání o směřování školy a pojetí výuky [srov. např. Švaříček 2009; Kelchtermans, Ballet 2002; Blase 1998].

Pro účely tohoto textu mezi těmito důrazy nerozlišujeme a mikropolitiky pojímáme jako kombinaci obsahu politik i vyjednávání o něm, mocenských praktik i výsledného nastavení. Mikropolitiky pro nás představují komplex prostředí a vztahů, do něhož přicházejí veřejněpolitické intervence formulované na makroúrovni (v našem případě takové, které by umožnily sladění rodinného a pracovního života, tj. ošetřovné a přednostní umístění dětí vyučujících do určené mateřské nebo základní školy) a v jehož rámci jsou interpretovány a naplňovány, a tak vymezují prostor pro rozhodování konkrétních učitelů.

Mikropolitiky můžeme sledovat v rovině formálních dokumentů a procedur, které jsou materializovanou podobou implementace, ale rovněž jako konkrétní praktiky v podobě komunikace a řešení problémů. V našem případě tak projevy mikropolitik pozorujeme na úrovni oficiálních pravidel a doporučení škol, formalizovaných procesů a postupů, ale též způsobu komunikace učitelů s vedením, kolegy i žáky a studenty (potenciálně i s jejich rodiči) a konkrétních řešení praktických problémů. Soustředíme se přitom zejména na projevy, které se jakýmkoli způsobem dotýkají řešení situace učitelů-rodičů v době pandemie, ať už se vztahují k vládním politikám (ošetřovné a určené školy), či k jiným možnostem (zajištění hlídání, úprava formy a časů výuky), a které zároveň probíhají na pracovišti potenciálního příjemce (tj. ve škole, třídě, sborovně). Do širšího výměru lokace mikropolitik by spadala i obecná profesní komunita a rodiny příjemců. Klíčové pro nás přitom není zachytit „celý obraz“ mikropolitik, kde bychom mohli popsat a analyzovat všechny vztahy a souvislosti – pro naše zkoumání je podstatné to, jakým způsobem s těmito mikropolitikami, jejichž jsou součástí, interagují konkrétní potenciální příjemci daných opatření, tj. učitelky s malými dětmi, a jak se v této interakci vyrovnávají s danými veřejněpolitickými opatřeními.

Z hlediska zkoumání mikropolitik ve školním prostředí je přitom významné, že pandemická situace je situace nová, takže přináší nová dilemata a rozhodování, nové interakce a nové vyjednávání učitelek s dalšími aktéry, a mikropolitiky jsou tak nově konstituovány. Zároveň však nevznikají na zelené louce, ale vycházejí z předpandemického nastavení vztahů mezi aktéry v českém školství a z kultury školy.

Mikropolitiky jako odraz kultury školy a profesního sebepojetí učitelů

Mikropolitiky se odehrávají uvnitř organizace, která má svou kulturu [Pol et al. 2002]. Ta zahrnuje celé spektrum vztahů mezi různými aktéry, zejména v učitelských sborech [např. Urbánek 2018, 2008; Švaříček 2010], mezi učiteli a ředitelem [např. Rozkovcová, Novotová 2018; Sedláček 2011; Lukas 2009] či mezi učiteli a rodiči [v čase pandemie např. Švaříček et al. 2020].

Mikropolitiky jsou těmito vztahy vymezovány, ale zároveň tyto vztahy svou podobou formují [srov. Švaříček 2009]. Zejména v situaci zavření škol, která byla zcela mimo běžnou rutinu školního provozu, mohlo dojít k výraznému přetvoření některých vztahů, např. ve směru spolupráce mezi kolegy a sdílení zkušeností.

Učitelé tedy neprožívají svou situaci ve vzduchoprázdnu, ale v komplexu vztahů a nároků, které jim mohou ulehčovat i komplikovat jejich rozhodování. Nejedná se přitom jen o nároky artikulované, ale též očekávané, které jsou součástí širšího konceptu učitelského sebepojetí³. Učitelské sebepojetí přitom zahrnuje představy o sobě, o svých pedagogických schopnostech a ideálech – o tom, jaký jsem jako učitel, jaký bych chtěl být a měl být, a to v očích svých i druhých [Pravdová 2015]. Sebepojetí je totiž výsledek sociálního učení a je ovlivněno prostředím, v němž se jedinec pohybuje a významnými druhými, kteří mu poskytují zpětnou vazbu [Becker 2002]. Z výzkumů profesního sebepojetí tak vychází představa o dobrém učiteli, který by měl být např. trpělivý, zodpovědný, odolný, přijímající závazek, rozvíjející se a reflexivní, a naopak by neměl být labilní [Pravdová 2015: 168].

Sebepojetí učitelů je tradičně zkoumáno zejména dynamicky (jeho utváření u studentů učitelství a začínajících pedagogů [Pravdová 2015] a vývoj u zkušených učitelů [Švaříček 2011]), ale také ve vztahu k podobě výuky a výsledkům žáků. Pro nás je tento koncept zajímavý zejména jako skrytý regulátor učitelského rozhodování, kdy jsou některá řešení posuzována jako více či méně vhodná,

³ V pedagogické literatuře se setkáme rovněž s pojmem profesní identita učitelů [např. Švaříček 2011], přičemž rozdíl mezi oběma koncepty není vždy zcela zřetelný a pro naši studii podstatný [srov. Pravdová 2015]. V českém kontextu se výzkum profese učitele realizuje zejména v rámci pedagogického výzkumu, nicméně navazuje na klasické výzkumy profesní identity a sociologií profesí [např. Becker 2002].

správná, důstojná a očekávaná. Na poli rozhodování se přitom profesní sebepojetí střetává s jinými složkami identity učitelek, zejména s genderovou a rodinnou [srov. Kang, Park 2020; Maeran, Pitarelli, Cangiano 2013].

Data a metody

V našem výzkumu pracujeme s několika zdroji dat. Pro základní kontextualizaci situace pečujících učitelů využíváme veřejněpolitické dokumenty vydané centrálními orgány v období od března 2020 do června 2021, v nichž byla formulována a vysvětlována opatření upravující přítomnost žáků a učitelů ve školách, podobu distančního vzdělávání a podporu rodičů a rodičů-učitelů v době zavřených škol.

Klíčová data, která využíváme pro pochopení životní situace a emočních strategií učitelek s malými dětmi, tvoří přímo učitelské výpovědi ve dvou různých formách.

Hlavním zdrojem dat jsou hloubkové rozhovory [Švaříček, Šedová 2007: 159] s devíti učitelkami, které pečovaly o děti do deseti let a zároveň učily ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021. Účastnice výzkumu byly rekrutovány přes osobní kontakty a výzvu ve facebookové skupině Učitelé+. Na uvedenou výzvu reagovalo 48 diskutujících a výběr probíhal s ohledem na různost výchozí situace (typ školy, stáří a počet dětí, rodinná situace) a časové možnosti. Rozhovory proběhly v srpnu a září 2021 osobně v Praze a okolí (šest rozhovorů) či online s využitím platformy Zoom (tři rozhovory) a trvaly mezi 52 a 98 minutami. Byly nahrávány a účastnice výzkumu k nim poskytly informované souhlasy. Všechny účastnice jsou ženy, mají vysokoškolské vzdělání a je jim mezi třiceti a padesáti lety. Mají jedno až tři děti, z nichž alespoň jedno je mladší deseti let. V období uzavření škol vyučovaly na prvním či druhém stupni základní školy nebo na střední škole, zastoupeny jsou různé stupně i velikosti škol a obcí (přehled účastnic výzkumu a jejich charakteristik je v Tabulce 1).

Druhou část datasetu tvoří diskuse v rámci facebookové skupiny Učitelé+, která vznikla v roce 2017 z iniciativy spolku Učitelská platforma a je určena pedagogům a studentům učitelství ke vzájemnému sdílení a podpoře. Všechny příspěvky ve skupině a reakce na ně jsou veřejné, viditelné všem uživatelům v síti Facebook. Zapojení do diskuse je umožněno jen členům skupiny, přičemž členství je regulováno a podléhá schválení administrátory. V průběhu pandemie se skupina výrazně rozrostla a na podzim 2021 čítala již více než 18 tisíc členů⁴, což se blíží 10 % populace českých učitelů. To neznamená, že každý desátý učitel je členem skupiny (o reálných osobách členů toho mnoho nevíme, jsou to pedagogové v širokém slova smyslu, tj. i studenti, lektori, vyučující na VŠ, ale též akademici, vzdělávací experti a novináři). Nicméně diskuse v ní lze považovat

⁴ <https://www.facebook.com/groups/uciteleplus/about>

Tabulka 1. Základní charakteristiky účastnic výzkumu

Pseudonym	Typ školy, stupeň	Vyučované předměty	Velikost obce školy, v níž učí	Věk dětí ve školním roce 2020/2021
Alena	ZŠ, 2. stupeň	matematika, přírodopis, výchova ke zdraví	Praha	5, 7 a 9 let
Blanka	ZŠ, 1. stupeň	všechny	Praha	8 a 17 let
Dita	ZŠ, 1. stupeň	všechny	nad 50 000	8, 13 a 18 let
Eva	SŠ (lyceum), ZŠ 2. stupeň	anglický jazyk	Praha	6 a 8 let
Hana	ZŠ (soukromá), 2. stupeň	anglický jazyk	Praha	7, 10 a 10 let
Jitka	ZŠ, 2. i 1. stupeň	anglický jazyk	Praha	6 a 8 let
Kamila	SŠ (SOU)	český jazyk, anglický jazyk, výtvarná výchova	do 10 000	5 a 7 let
Lenka	ZŠ, 1. i 2. stupeň	matematika	do 10 000	7 let (samoživitelka)
Marie	ZŠ, 2. stupeň	německý jazyk, anglický jazyk	do 5 000	10 a 10 let

za významný učitelský hlas, i když si jsme vědomy, že reprezentuje jen určitý sektor pedagogické veřejnosti – učitele spíše mladší (což s ohledem na zaměření na učitele-rodice dětí do deseti let nevadí), ale dost možná také aktivnější a pedagogicky progresivnější část učitelské populace.

Skupinu a data v ní obsažená jsme využily hned několika způsoby. Prvním je zacílení výzkumu, kdy nám dlouhodobé sledování diskuse ve skupině sloužilo k navnámání terénu a odrazilo se již v identifikaci zkoumaného fenoménu, formulaci výzkumné otázky i tematických okruhů pro rozhovory. Skupina byla také využita jako platforma pro oslovení potenciálních účastníků výzkumu [srov. např. Brickman Bhutta 2012]. Konečně samotná analýza diskusních vláken sloužila pro triangulaci informací z rozhovorů a pro doplnění obrázku o vnímání situace přímo v době jejího prožívání bez časového odstupu. Tím tvoří dobrý doplněk k rozhovorům, které mají retrospektivní povahu.

Do výzkumného souboru byla zařazena celá diskusní vlákna z období březen 2020 – květen 2021, kde úvodní příspěvek tematizoval péči o vlastní děti, podobu nastavení opatření, která ulevovala při péči o děti (ošetřovné, přednost-

ní péče v určených školách), a jejich ne/využívání. Vlákna byla identifikována vyhledáváním výrazů „ošetřovné“, „OČR“, „ošetřovačka“, ⁵ „hlídání“, „určené školy“ a „krizové školy“. Vlákna vnímáme jako text dialogického typu [srov. Dalsgaard 2016]. Celkem bylo zahrnuto sedmnáct vláken s rozsáhlejší diskusí čítající 50–243 komentářů (seznam vláken v Tabulce P1 v příloze). Soubor byl očištěn o komentáře velmi krátké (méně než patnáct slov) a větve zcela se odchyloující od tématu. I když jsou veškeré komentáře ve skupině veřejné, nevyužíváme při citování facebooková jména, ale jen kód úvodního příspěvku a číslo komentáře ve zdrojovém souboru.

Každý z využitých datasetů má své výhody a úskalí. Facebooková diskuse vznikala spontánně, nezávisle na našem výzkumu a odráží prožívání situace přímo v době pandemie. Představují však jen jakési životní střípky, u nichž neznáme souvislosti a neznáme osoby, které je prezentují (používáme pro ně označení diskutující). Rozhovory jsou naopak výpověďmi reálných osob, s nimiž jsme se setkaly (používáme pro ně označení účastnice výzkumu). Jsou to výpovědi iniciované a jsou sbírány až zpětně a s časovým odstupem, který byl zejména pro první pandemický školní rok poměrně dlouhý (přibližně osmnáct měsíců od prvního zavření škol). To na jedné straně poskytuje účastnicím výzkumu možnost odstupu a nadhledu, na straně druhé se však nutně ztrácí část prožitku a detail. Výhodou je ucelenost příběhu a znalost kontextu a dynamiky rozhodování, které nám chybí u diskusních příspěvků, jež tak nahlížíme a interpretujeme jen v kontextu daného diskusního vlákna.

Kombinace více zdrojů dat nám nejen umožňuje získat plastičtější a úplnější obraz, ale poskytuje také možnost ošetřit některé limity dat. Jedná se zejména o retrospektivnost rozhovorů a relativně velký časový odstup od některých událostí. Limitem obou typů dat je jejich částečný samovýběr, kdy účastnice výzkumu a diskutující rozhodně nereprezentují celou populaci pečujících učitelů, ale patří pravděpodobně mezi její angažovanější a aktivnější část, která je ochotná o své práci a svém životě mluvit. Zejména se ale jedná jen o ženy, což nebylo naším výzkumným záměrem, ale odrazem české reality, kde ženy představují více než 80 % pedagogických pracovníků v regionálním školství [MŠMT 2021] a jsou stále také primárními pečovatelnými.

Přepsané rozhovory i diskusní vlákna jsme opakovaně četly a kódovaly s využitím otevřeného kódování, přičemž jsme se soustředily zejména na emoční obsah popisovaných situací a proces rozhodování o pracovním a rodinném uspořádání v pandemické době. Interpretaci dat vedeme v logice vybraných veřejněpolitických opatření a mikropolitik ovlivňujících rozhodovací pole účastnic výzkumu. V souladu s interpretativní tradicí využíváme k prezentaci našich zjištění narace [srov. Durnová 2011; Schwartz-Shea, Yanow 2009]. S ohledem na lepší

⁵ Ve vlastním textu používáme termín ošetřovné, v učitelských výpovědích se vyskytují i ostatní termíny, zejména pak OČR.

situovanost dat využíváme ve vyprávění primárně výpovědí účastnic výzkumu získaných v rozhovorech. Diskusní vlákna používáme zejména pro triangulaci, primární datový zdroj představují jen při popisu virtuální učitelské komunity jako tvůrce mikropolitik, a také při představení základní dynamiky v průběhu pandemie, kde využíváme jejich časové situovanosti.

Věřohodnost svého výzkumu opíráme o intenzivní kontakt s naším výzkumným terénem, triangulaci a diskusi nad analyzovanými kategoriemi a interpretací v rámci širšího výzkumného týmu [Schwartz-Shea, Yanow 2009].

Prožívání pandemie učitelkami s malými dětmi

Pro porozumění jednání a prožívání učitelů pečujících o malé děti potřebujeme nejprve popsat makropolitický rámec, který určoval mantinely školním, rodinným a kolegiálním mikropolitikám, v jejichž rámci učitelky činily svá rozhodnutí. Až poté se budeme věnovat konkrétnímu prožívání pandemie účastnicemi výzkumu a diskutujícími a mikropolitikám v jejich školách, třídách, rodinách a komunitách.

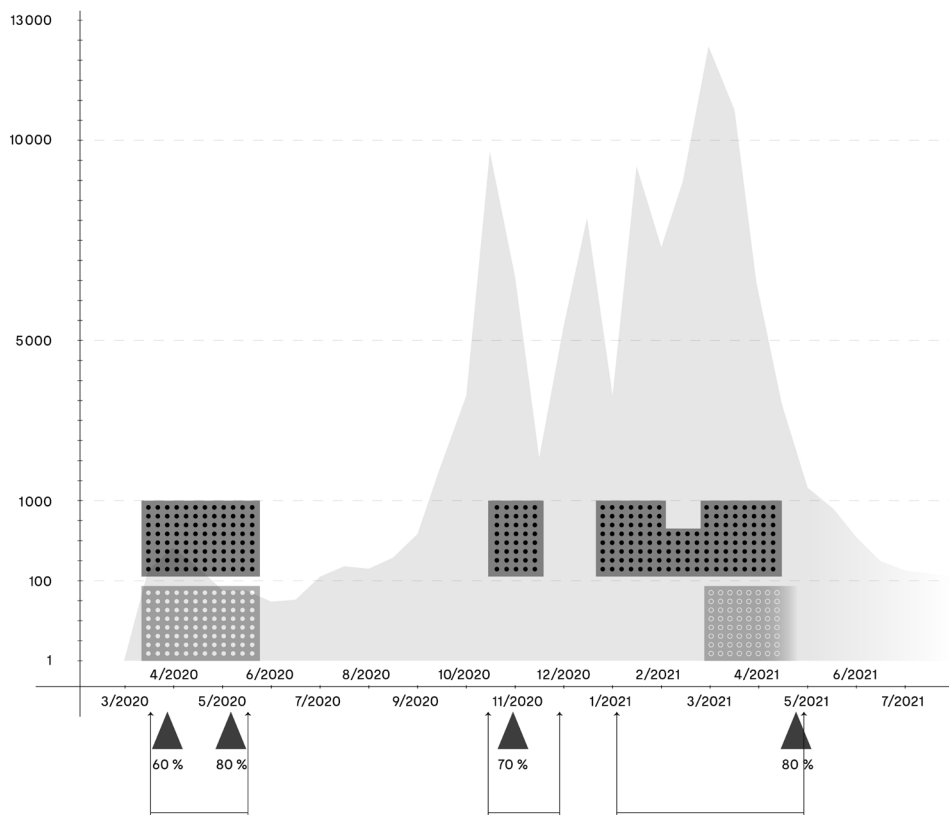
Veřejné politiky v pandemickém období relevantní pro učitele

Na práci učitelů v pandemickém období měla vliv řada veřejněpolitických opatření – uzávěry či omezený provoz mateřských a základních škol (provoz středních a vysokých v tomto textu necháváme stranou), ošetrovné a činnost tzv. určených škol, které poskytovaly přednostní péči o děti vyučujících. Jednotlivá opatření, jejich podmínky, chronologii a základní parametry shrnuje schéma 1.

Omezení prezenční výuky pro mateřské a základní školy [detailní průběh a související legislativa srov. Čeladníková et al. 2022] trvala dlouho, a to i v mezinárodním srovnání [Bormann et al. 2021]. Dalším podstatným rysem provozu škol bylo, že režimové změny byly oznamovány maximálně s několikadenním předstihem a některé z nich ani neměly šanci být uvedeny v platnost (např. rotační výuka druhého stupně základních škol v říjnu 2020) – možnost adaptovat se a plánovat byla pro rodiče i učitele velmi omezená.

Na situaci uzavřených škol reagovala dvě opatření. Pro zaměstnance klíčové infrastruktury státu včetně učitelů byly určeny školy, které měly vykonávat „nezbytnou péči o děti ve věku od tří do deseti let“ těchto zaměstnanců. Zajištění těchto určených škol bylo na krajích a hl. m. Praze, zřizovatelé škol pak měli poskytnout patřičnou součinnost. Proces umisťování dětí probíhal např. v Praze tak, že zaměstnavatel (škola) poslal na magistrát formulář se seznamem dětí, jejichž rodiče o tuto službu mají zájem, včetně označení toho, do jaké mateřské či základní školy (z užšího výběru sestaveného magistrátem) si rodič přeje, aby jeho dítě docházelo. Za zohlednění preferencí a kapacit pak bylo dítě umístěno do konkrétní školy, kam mohlo za dva dny nastoupit. Toto opatření fungovalo relativně

Schéma 1. Veřejněpolitická opatření na vládní úrovni ovlivňující práci učitelů v průběhu pandemie (březen 2020 – červen 2021)



MATEŘSKÉ ŠKOLY byly v období od 11. března 2020 až cca do 25. května 2020 zavřené z rozhodnutí zřizovatele, nikoli vlády (zavřená jich byla naprostá většina).

Následně byly z rozhodnutí vlády uzavřeny 27. února 2021, přičemž 11. dubna 2021 se mateřské školy začaly postupně otvírat pro různé skupiny dětí.

První stupeň **ZÁKLADNÍCH ŠKOL** (1.–5. třída) byl zavřený ve třech obdobích: poprvé od 11. března 2020 do 25. května 2020, podruhé od 14. října 2020 do 18. listopadu 2020 a potřetí od 21. prosince 2020 do 12. dubna 2021. Ve třetím období nebyl 1. stupeň zavřený plošně, ale od 4. února 2021 do 26. února 2021 chodili do školy žáci přípravných ročníků, 1. a 2. tříd a malotřídek.

V období od 17. března 2020 do 15. května 2020, od 14. října 2020 do 29. listopadu 2020 a pak od 4. ledna 2021 do 27. dubna 2021 mohly děti zaměstnanců/kyň školských zařízení navštěvovat tzv. **URČENÉ ŠKOLY**.

OŠETŘOVNÉ bylo 27. března 2020 vztaženo i na situaci zavřených škol s tím, že výše zůstala na obvyklých 60 % vyměřovacího základu.

Dne 6. května 2020 se pak ošetřovné zvýšilo na 80 %, a to se zpětnou platností od 1. dubna 2020.

Dne 30. října 2020 bylo schváleno ošetřovné ve výši 70 %.

Dne 23. dubna 2021 bylo opět zvýšeno na 80 % se zpětnou platností od 1. března 2021.

dobře pro zaměstnance, kteří svou práci vykonávali mimo domov, a sladování si u nich bylo možné představit jen obtížně; pro vyučující, kteří zhusta pracovali z domova, fungovalo méně jednoznačně a bylo využíváno spíše méně⁶.

Na uzavření škol reagovala celkem rychle změna nastavení ošetrovního, kdy vždy na počátku uzávěry byly možnosti čerpání rozšířeny o situace, kdy je zakázána prezenční výuka; po nějaké době byla navíc výše ošetrovního retroaktivně zvýšena. V souvislosti s „pandemickým“ ošetrovným byla předmětem kritiky jednak hranice deseti let dítěte, kdy se experti a expertky snažili o její zvýšení, dále rektroaktivní změny výše ošetrovního, které na jedné straně přineslo více peněz rodinám, které se pro ošetrovné rozhodly od začátku, a na druhé straně přineslo frustraci těm, kterým by režimově pomohlo, ale k čerpání se nerozhodli kvůli relativně menší výměře, a konečně byla terčem kritiky i doba vyplácení, která nenavazovala na takt standardního příjmu, ale zpožďovala se až o měsíc. Učitelé měli možnost ošetrovné čerpat stejně jako ostatní zaměstnanci (a částečně i živnostníci).

Vývoj pandemie ve výpovědích učitelů

Jak bylo popsáno výše, uzavření škol přišlo ze dne na den a většinu účastnic výzkumu i diskutujících zaskočilo. Atmosféru při prvním lockdownu na jaře 2020 charakterizuje s více než ročním odstupem Jitka následovně: „bylo to sice takový nekoordinovaný, ale zase tam byla taková nějaká jako, takový ten boj proti společnému nepříteli a taková ta solidarita a soudržnost“. V této a dalších promluvách je oproti reflexi pozdějších fází pandemie přítomná morální dimenze boje proti pandemii, naopak zde ještě nezaznívá tolik únavy a napětí z vleklého řešení kolize rolí. V první vlně se společnost semkla, étos společného zvládnutí situace reflektují ve svých výpovědích i další učitelky. Z uzavření škol mají zpočátku radost mnozí žáci i děti účastnic výzkumu, ale i některé učitelky doufají, že si možná trochu odpočinou. Jiné ale mluví o nárazu a šoku, frustraci z přerušení práce.

Přechod na distanční výuku je někdy velmi rychlý, jinde spíše pozvolný. V mnoha školách se jedná o proces živelný, pro některé z účastnic výzkumu, které obecně patří spíše k aktivnějším pedagogům, je to období hledání a zkoušení různých nástrojů pro distanční výuku, které je svým způsobem vzrušující,

⁶ Z našeho šetření mezi MHMP a krajskými úřady vyplynulo, že se údaje o zaměstnavatelích rodičů dětí v tzv. určených školách neshromažďovaly systematicky a že jimi disponuje pouze MHMP a další tři kraje. Z těchto údajů vyplývá, že na rozdíl od ostatních zaměstnanců klíčové infrastruktury státu využívali učitelé a učitelky toto opatření v relativně menší míře. V Praze nebylo na jaře 2020 do určené školy umístěno žádné dítě zaměstnance školy (celkově jich v tomto období přitom bylo umístěno 282), na podzim 2020 bylo umístěných dětí zaměstnanců škol celkem 35 (z celkového počtu 342) a v lednu až dubnu 2021 šlo o 61 dětí z celkových 1 188.

i když také velmi náročné. Učitelky tráví u počítačů mnoho hodin, aby se zorientovaly v množství nástrojů a možností. Pomáhá jim přitom vzájemné sdílení zkušeností, návodů, tipů a triků – někdy řízeně ve škole, někdy neformálně mezi kolegy, někdy ve skupinách na sociálních sítích (v prvním období představují tipy a návody naprostou většinu příspěvků ve skupině Učitelé+). Na klopotné začátky s nevhodnými nástroji a špatným technickým zajištěním učitelky zpětně vzpomínají často s úsměvem a dobu popisují jako sice náročnou, ale ne až tak stresující – výuka nebyla povinná a nároky nebyly tak vysoké. Synchronně se učilo jen někde, jen někdy a jen trochu, takže účastnice výzkumu byly schopné lépe koordinovat svoji výuku a výuku svých dětí. Uzavření škol bylo navíc bráno jako jednorázový a dočasný výpadek, a tak byl tlak kladený na všechny zúčastněné mnohem menší než v následujícím školním roce, kdy se distanční výuka stala součástí běžného provozu.

Lockdowny ve školním roce 2020/2021 jsou popisovány jako o poznání více zátěžové, a to navzdory tomu, že na ně školy i jednotlivé učitelky byly lépe připraveny. Není to jen tím, že jsou v živější paměti, ale dokládá to i charakter diskusí ve skupině Učitelé+. Výuka ve školách, kde účastnice výzkumu působily, byla jasněji organizována, probíhala z velké části synchronně, byla povinná a očekávání a nároky na její kvalitu i výstupy žáků byly mnohem vyšší, jak ze strany vedení, tak ze strany rodičů. Bylo zřejmé, že látku z doby uzavření škol nepůjde dohnat později. Pro učitelky s malými dětmi, jejichž školy byly rovněž uzavřeny, je jedním z hlavních témat tohoto období enormní pracovní nasazení, kdy se připravám a opravování věnují po nocích a o víkendech. Spolu s pracovní zátěží se dostavovala únava, zároveň sílila nejistota, jak dlouho to bude celé trvat, a motivace všech rychle klesala.

V zimě školního roku 2020/2021 pak vrcholí nejen pandemie, ale i celková zátěžová situace. Účastnice výzkumu hovoří o svém špatném psychickém stavu v tomto období – o stavech „zoufalství, nabíhající deprese“ (Hana) či pocitu „neskutecné marnosti“ (Kamila). Motivaci ztrácí samy učitelky, jejich žáci i vlastní děti. Poprvé dochází k plošnému uzavření mateřských škol, velkou nejistotu a rozčarování přináší rotační výuka a její organizace zejména mezi diskutujícími (vlákna I, K, L, O). Mnohé pečující učitelky už jsou vyčerpané nejen dlouhotrvající zátěží, ale také změnami v nastavení. Chybí radost z práce, podpora od dětí, od rodičů, od vedení. Kromě pracovní zátěže se zde naplno odhaluje konflikt profesní a rodičovské role, který byl přítomný i dříve, ale nyní je formulován s větší naléhavostí:

Ta zátěž pro matku s dětmi je teď opravdu dlouhá a extrémní po všech směrech a lhostejnost k tomuto faktu stejně tak. Nezajímá to zaměstnavatele, nezajímá to rodiče dětí a vlastně nikoho. Naopak požadavek na profesní výkon (a to naprosto odlišný od běžné prezenční výuky) je ještě mnohem zesílenější, až bych řekla nemalovaný, čímž se ten tlak a stres samozřejmě násobí... no, stojí to hodně sil ustat to, co si budem... a ani nemám moc nadějí, že teď s tou rotací přijde úleva... právě naopak... (M/1)

Emoční strategie učitelek v čase pandemické výuky

Jak se tedy učitelky vypořádávají s takto náročnou situací? Strategie učitelek jsou různé, odvíjejí se od jejich osobní situace, možností jejich rodiny i pracovních nároků. Některé z účastnic výzkumu těží z rodinného zázemí a využívají možnosti přenechat péči o děti na jiných členech domácnosti i osobách mimo ni. Někde se jedná o řešení systematické, kdy péči přebírají prarodiče či jiní příbuzní, někde jsou ad hoc řešení vyjednávána opakovaně pro jednotlivé dny a uspořádání se mění z týdne na týden. U mnohých učitelek to znamená ústupky, účastnice výzkumu mluví o omezení vlastního volného času, společného času s partnerem a dětmi, péče o domácnost i spánku, jen výjimečně pak o „ošízení výuky“, což neznamená, že tuto strategii vůbec nevolily, ale spíše že nepovažují za vhodné o ní mluvit (a už vůbec ne psát v učitelské diskusi). Naopak zanedbávání rodiny či sebe samotné je verbalizováno snad všemi účastnicemi výzkumu (a v mnoha diskusních příspěvcích), tato „oběť“ je prezentována někdy s pocitem lítosti a zaháněním, ale též smířeně až rezignovaně. Ve výpovědi Kamily jsou patrné obě tyto polohy, ve kterých je přítomný jak ideál péče o dítě, tak pragmatické konstatování, že tento ideál nebyl naplněn:

U syna mám černé svědomí, že rostl jak dříví v lese, že (...) jsem se mu tolik nevěnovala, jak bych si představovala nebo jak jsem se v tom jeho věku věnovala starší dceři. Když ona měla online výuku, tak on prostě seděl u televize. Nevím, co si pouštěl. (...) Není to úplně ideální, není to podle mého přesvědčení, ale prostě jsem pracovala, tak to nějak přežil.

Při řešení náročné situace učitelek bylo po většinu doby možné sáhnout po systémovém opatření v podobě určených škol pro děti pracovníků kritické infrastruktury. Míra využití ze strany učitelek je dosti proměnlivá: některé účastnice výzkumu o této cestě ani neuvažují, zejména proto, že není slučitelná se zvoleným řešením (např. dlouhodobý přesun celé rodiny na chalupu jako u Hany). Jiné sice opatření do úvahy braly, ale rozhodly se jej nevyužít, ať už ze strachu z nákazy (Dita), tak zejména z praktických důvodů. Jako problematická je vnímána centralita řešení (která však byla v různých krajích různá), kdy jsou služby poskytovány jen v několika krajem určených školách, kde jsou společně děti z různých tříd i škol. Určenou školou tak nemusí být ta škola, do níž dítě běžně dochází, což je pro některé účastnice výzkumu výrazná překážka. Koncentrovaně shrnuje řadu negativ, které formulovaly i jiné účastnice výzkumu, Alena:

Pošlu dítě do cizí školy, s cizí učitelkou, s cizíma dětma, budu muset ráno chodit do dvou budov, a ještě dítě bude sedět v roušce. Chci nám to udělat? (...) Jak už člověk byl unavenější, tak to není pomoc, která by byla nějak efektivní nebo opravdová.

Zajištění péče v určených školách tedy pro mnohé učitelky nefunguje jako od břemenění, ale potencionálně jako další zátěž. Nejde totiž jen o zajištění hlídání

v době jejich výuky, ale také o organizační náklady jako ranní vypravování a dojíždění, ale také o pohodu dítěte, jeho vztahy se spolužáky, kvalitu vzdělávání či koordinaci s učiteli z výchozí školy. Tyto náklady jsou přitom spíše předjímány, než že by byly známé, ale už jen riziko, že se dítě bude obtížně adaptovat, bude vyčleněno z kolektivu své třídy či že domluva s neznámým učitelem nepůjde hladce, výrazně snižují atraktivitu opatření pro učitele. Služba je tedy využívána nebo alespoň zvažována zejména v případech, kdy je možno dítě umístit přímo do jeho domovské školy.

Další zvažovanou, ale i reálně využívanou variantou byla nabídka hlídání dítěte ve škole, kde samy respondentky vyučují. Tím se totiž alespoň částečně snížily náklady na logistiku a toto uspořádání se tak účastnicím výzkumu více „vyplatilo“. Kromě nižších organizačních nároků je také zmiňována možnost osobní kontroly nad vzdělávacím procesem, zejména to, že účastnice výzkumu byly pro své děti v dosahu a mohly jim pomoci v online výuce v případě potřeby, a také kolegiální vztahy s dohlížejšími pedagogy, a tedy menší náklady na komunikaci a budování důvěry. Hlídání dětí zaměstnanců v době online výuky nebylo žádným systémovým opatřením, ale jednalo se o iniciativu některých ředitelů škol, která balancovala na hraně či za hranou platných pravidel. Tak to také vnímaly účastnice výzkumu, které o službě mluví jako o „*podpultové*“ (Alena), „*přátelské výpomoci*“ v době, „*kdy to nebylo legální*“ (Hana), nebo i váhají, zda je vhodné o ni mluvit (Dita).

Službu určené školy tak z účastnic našeho výzkumu systematicky využívaly jen Lenka a Jitka, které na dané škole samy vyučovaly a zároveň ji navštěvovaly i jejich děti. Při tomto souběhu (který není zcela výjimečný, ale rozhodně není úplně běžný) totiž služba skutečně ulevovala, neboť nevyžadovala velké náklady logistické, ale zejména emoční. Ostatním, které takto příznivou situaci neměly, přinášelo umístění dětí do určených škol příliš mnoho vedlejších nákladů v podobě napjatější ranní logistiky, obav o pohodu dítěte a zdraví rodiny, nejistoty ohledně kvality péče a vzdělávání, takže jej vyhodnotily jako nevýhodné. Přispěla k tomu i nestabilita prostředí – při proměnlivosti opatření a jejich podmínek a všeobecné nejistotě ohledně toho, co bude platit za týden, se učitelkám nechťelo investovat energii do nastavování nového režimu a adaptace dítěte, zvlášť proto, že mnoho energie navíc, kterou by ještě mohly investovat, neměly.

Vládním opatřením, které by mohlo pomoci v načerpání energie a ulevit účastnicím výzkumu, bylo čerpání ošetřovného. To však u mnohých učitelek vůbec nepatřilo do rejstříků možných řešení – „*ani jsem o tom neuvažovala*“, shrnuje Kamila, Eva pak irelevantnost přenáší z osobní roviny do obecné: „*Já nevím, kdo si jak představoval, že si jako učitelka vezme ošetřovačku. To je podle mě nepraktikovatelné.*“ Ošetřovné se už v úvodních promluvách na toto téma jeví jako nástroj pomoci, který je z nějakých důvodů nepřijatelný, resp. přijatelný až v krajní (a obtížně představitelné) situaci. Je pozoruhodné, že ošetřovné má na jedné straně roli jakéhosi tabu, zároveň je využíváno jako prostředek k poukázání na extrémnost situace: „*A vždycky když jsem byla vytočená, tak jsem říkala: půjdu na OČR a můžu se na*

to vykašlat. Ale nikdy jsem to nemyslela vážně jakoby.“ (Blanka) Jak ukazuje úryvek, překročení hranice je spíše hypotetickou než reálnou variantou. I v učitelských diskusích na sociálních sítích ošetrovné často figuruje jako symbolická výhrůžka vedení školy, rodičům, vládě či společnosti obecně zejména v reakci na návrhy nových politik (rotační výuka, zkrácení prázdnin) a formulaci dalších nároků na učitele.

Pro některé účastnice výzkumu nicméně nebylo ošetrovné jen symbolickou zbraní, ale v určité chvíli k tomuto řešení, ač nerady, přistoupily. Rozhodnutí čerpat ošetrovné může být rychlou reakcí na jasný impuls, kterým může být změna situace v rodině (změna zdravotního nebo psychického stavu, konflikt), ale také v nastavení regulace (např. zavření mateřských škol či změna pravidel při zahájení rotační výuky). Jindy mu předchází dlouhé a bolestivé odhodlávání, kdy učitelkám postupně dochází energie, až nakonec narazí na dno svých sil. Takovou situaci popisuje Alena, která se rozhodla ošetrovné čerpat v dubnu 2021:

My jsme si celou dobu říkali, tak to ještě nějak dáme, ještě to dáme. Manžel byl třídní v maturitním ročníku (...) a já jsem učila deváťáky matiku a zároveň i šestáky tu matiku (...) nevěděla jsem, kdo by za mě zastoupil. (...) A takhle jsme drželi, drželi, až jsem fakt byla strašně vyčerpaná a začala jsem mít strach, že potom nebudou stačit prázdniny na to, abych se dala nějak do kupy.

K tomuto příkladu je třeba dodat, že ošetrovné čerpala Alena týden, domluvila se na něm s vedením školy i se svými žáky a vypracovala pro své žáky, resp. suplující kolegy přípravy na hodiny. Nešlo tedy o prosté čerpání spojené se slušným oznámením, ale o výsledek vyjednávání s dalšími zainteresovanými, které nebylo časově ani co do vydané energie zcela nenáročné.

Z předchozího úryvku jsou patrné i některé důvody, které v očích učitelé brání využití ošetrovného a staví jej do pozice krajního řešení. Je to zejména ohled na žáky, zesílený u vyučujících hlavních předmětů a u žáků v citlivých ročnících (závěrečných, přechodových). Učitelé cítí závazek vůči svým žákům, ale také vůči vzdělávacím plánům, společnosti, své profesi. Ošetrovné by se tak stalo přijatelným, pokud by učitel nezvládal odvádět svou práci v určité kvalitě – Eva formuluje, že by o něm začala uvažovat až ve chvíli, kdy by „*cítila, že na těch hodinách je to k ničemu*“. Právě nejistota o podobě a kvalitě výuky v době jejich nepřítomnosti je bariéra, která učitelkám komplikuje čerpání ošetrovného. To tak představuje v jejich očích selhání, zradu na žácích i kolezích, jak dokládá výpověď Kamily:

Přišlo by mi vůči žákům nefér (...) je v tom nechat, anebo i kolegy. Kdyby to OČR mělo trvat dlouho, tak by to asi hodili na krk nějakým mým kolegům, kteří by to museli odsuplovat. Když jsem si představila, jak oni někteří mají problém vůbec zapnout počítač, že by měli online učit předmět, který ani není jejich aprobece, to by mě hanba fackovala.

Ošetřovné tedy není vnímáno jako úzce individuální možnost čerpání dávky zdravotního pojištění, ale jako potenciální zásah do přediva závazků vůči žákům, kolegům a vedení školy.

Vnímání ošetřovného jako něčeho velmi problematického je umocněno tím, že se na školách o možnostech čerpání ošetřovného a podobě zástupu často nemluví, na což upozorňuje třeba Hana: „Určitě vím, že ošetřovné bylo velké téma i pro moje kolegyně, nicméně se o tom mlčelo (...) ze strany vedení školy, to jako nebyla vůbec nějaká varianta, která by byla nabídnuta.“ Z Hanina popisu je patrné, že ošetřovné nebylo konstruováno jako nepřijatelná nebo jen obtížně přijatelná varianta jen účastnicemi výzkumu, ale i vedením jejich škol. Význam ošetřovného je tak velmi pravděpodobně navázán na další významy spojené se školním prostředím a jeho řízením v období pandemie. Tato nepřijatelnost není explicitně deklarovaná, ale její účinek je přesto silný, protože účastnice výzkumu žily v nejistotě, která jim komplikovala rozhodování: „To by mi bylo bejvalo pomohlo jít i dřív, vědět prostě, tak oukej, když nikdo nebudete moct, bude to zhruba tak a tak.“ (Alena)

Mikropolitiky na úrovni škol a učitelských komunit

Jak je z předchozího popisu patrné, důležitou roli při rozhodování učitelek hrají očekávání, pravidla, zvyklosti a praktiky na úrovni školy, učitelského sboru a dalších učitelských komunit, ale také školy dítěte a rodiny. Jinak řečeno, rozhodování učitelů, včetně rozhodování o využití jednotlivých vládou nastavených opatření, je ukotveno v institucích, které jsou produktem i dějištěm mikropolitik.

Mikropolitiky jsou vytvářeny různými subjekty v různých prostředích, ale mohou mít také různou podobu a ošetřovat různé oblasti. Mikropolitiky mohou být tvořeny na úrovni školy jejím vedením. Mohou být explicitní a produkovat formalizované výstupy v podobě vnitřních předpisů školy, ředitelských vyhlášek, specifikace obsahu, formy a místa výkonu práce apod. Na různých školách a v různých obdobích byla různě striktně nastavena pravidla pro distanční výuku, ať už z hlediska využívaných platforem, závaznosti rozvrhu, poměru synchronní a asynchronní výuky, hodnocení apod., která samozřejmě velmi výrazně ovlivňovala podmínky práce učitelů a tvořila rámec pro rozhodování účastnic našeho výzkumu. Součástí mikropolitik je přitom i striktnost, rigidnost či flexibilita pravidel, některé účastnice výzkumu popisují situace, kdy vedení škol bylo ochotné vyjít vstříc jejich potřebám a specifikům jejich životních situací a např. jim upravit rozvrh (Marie) či poměr synchronní a asynchronní výuky (Alena), ale na druhé straně spektra se setkáme i s rigidním modelem vynucované přítomnosti na pracovišti (Lenka).

Pro náš záběr jsou zajímavé zejména ty mikropolitiky škol, které se vztahují k politikám na vyšší úrovni, interpretují je, zvyrazňují či upozaďují. To se může dít prostřednictvím ne zcela vhodného implementačního nastavení, jako třeba v případě fungování určené školy pro děti Aleny, kde je režim z hlediska časů

přivádění, umístění budovy a personálního zajištění nastaven tak, že jí nijak neulevuje, a službu přestane využívat po týdnu.

Mikropolitika může opatření vytvořené na makroúrovni překrýt, když jej vyhodnotí jako nefunkční pro konkrétního učitele. To je případ nabídky hlídání dětí nad či mimo formální rámec určených škol. Tato služba balancovala na hraně legálnosti a z toho důvodu pravděpodobně nebyla nijak formalizována, i když pravidla (např. čas, místo, personální zajištění, způsob výpomoci s online výukou) byla jednoznačně nastavena a vykomunikována. Účastnice výzkumu tyto nabídky kvitují s povděkem, neboť jim skutečně rozšiřují rejstřík použitelných řešení. Oceňují zejména snahu reagovat na skutečné potřeby, i když právě onen balanc na hraně legality vyžadoval dost sebevědomí a ochotu riskovat ze strany ředitele.

Vedle těchto zjevných mikropolitik vedení škol tvoří i mikropolitiky skryté, které nejen že nevedou k žádným formalizovaným institucím, ale nejsou často ani reflektovány. Mikropolitikou totiž není jen stanovení či vyjednání pravidel, ale také to, zda se vůbec daná otázka otevře a pravidla hledají. V případě ošetřovného se na řadě škol uplatňovala politika mlčení, které mohlo být vědomým vytěsňováním nepohodlné varianty (Hana mluví o tabuizaci ze strany vedení) i jen mimoděčným přehlížením toho, co není považováno za podstatné. V každém případě se tím možnost čerpat ošetřovné pro učitelky komplikuje, Aleně nejistota ohledně uspořádání protahovala rozhodování a způsobovala stres, pro jiné učitelky se tak ošetřovné dostalo zcela mimo paletu možných cest.

Tento rejstřík přijatelných postupů přitom netvoří svou ne/komunikací jen vedení školy, ale celý učitelský sbor. Netematizování ošetřovného jako varianty ze strany vedení už bylo popsáno výše. Kolegové se spolu o možnosti ošetřovného mohli vrstevnický bavit, ale i tyto individuální rozhovory (Hana) svou pokoutností a nezávazností spíše dotvářely a potvrzovaly celkovou hegemonní představu, že ošetřovné není přípustná varianta.

Z toho, jak o různých situacích mluví a jak situace řeší kolegové, odvozují učitelky i očekávání kladená na vlastní osobu. Kolegové přitom nehrají jen úlohu referenčního bodu, ale jsou také potencionálními posuzovateli učitelky, jejího pedagogického výkonu i přístupu. V této roli figurují i žáci a jejich rodiče – v očích všech chtějí účastnice výzkumu obstát, i když jejich očekávání často jen dovozují a předpokládají. Představy je přitom obtížné korigovat, protože v době pandemie odpadá neformální příležitostná komunikace o přestávkách, na chodbách, v kabinetech a jídelnách, a učitelé na většině škol pracují ještě osamoceněji než dříve.

Řízené sdílení a otvírání některých citlivějších témat stojí mimo komunikační zvyklosti mnoha škol a učitelských kolektivů a ani mimořádnost pandemické situace nepřinesla v tomto ohledu průlom. Účastnice výzkumu tak mnohdy místo své školní sborovny využívají pro sdílení a načerpání podpory jiných učitelských komunit, ať už reálných (např. skupinu spolužáků ze studií, kolegů z předchozích působišť), nebo virtuálních, jakou se stala pro některé (Lenka, Hana, Alena) právě facebooková skupina Učitelé+. V diskusích zde jsou otvírána i témata citlivá a v reálné sborovně tabuizovaná, jako např. vlastní nejistoty, vyčerpání a ne-

zvládnání situace. Virtuální učitelská komunita na sociální síti je na jedné straně podpůrná a může mít až emancipační charakter tím, že odhaluje širší spektrum praktik a poskytuje tak další referenční body pro vlastní rozhodování. Zároveň ale implicitně vytváří další nároky, ať už velkým množstvím materiálů a tipů, které v učitelkách vyvolávaly pocit, že by práci měly a mohly dělat lépe, nastudovat více zdrojů a využívat více různých nástrojů (Hana).

Sebepojetí učitelek a konflikt rolí

V příspěvcích ve facebookové skupině se poměrně často objevuje motiv odolnosti. Učitelé se mezi sebou povzbuzují v tom, aby zatnuli zuby a vydrželi. Náročnou situaci je třeba nějak zvládnout, protože nic jiného nezbyvá. Implicitně je tak konstruován obraz učitele, který se hrdinsky obětuje pro vyšší dobro (žáky, společnost, obecnou vzdělanost).

Tento motiv se objevuje i ve vyprávěních účastnic našeho výzkumu, které vyjadřují jistou hrdost a zadostiučinění, že to i v náročných podmínkách zvládly, dostály svým závazkům. Nejde přitom o hrdinství „titánské“, ale spíš každodenní, jehož důležitou složkou je i vědomí „běžnosti“ náročné situace a toho, že situace dané účastnice výzkumu není v kontextu profese nijak zvlášť výjimečná.

Tento hrdinský étos můžeme chápat jako vysvětlení, proč je čerpání ošetřovného učitelkami vnímáno jako svého druhu prohra a selhání. Je znakem nedostatečnosti, nezvládnutí situace, neprofesionality, či dokonce nezodpovědnosti, což implicitně najdeme např. v komentáři Kamily: „bylo by to strašně pohodlný vzít si OČR a být s dětmi doma, jako veget. Ale já mám takovou povahu, že mně by to nedalo vykašlat se na ty děcka ve škole.“ Podobně Eva:

Jsem ten typ, co by se radši zbláznil, než aby si vzal OČR. Protože když půl roku vykládáte těm děckám, jak z toho nemůžete vypadnout, že ten [cizí] jazyk se stáhne zpátky, takže musíme jet online, musíme se tomu věnovat pravidelně. Tak že toto bych jim půl roku tvrdila a pak řekla, že teď nemůžu?

V obou výpovědích je patrný odkaz na profesní sebepojetí a s ním spojenou představu dobrého učitele, který na první místo staví své žáky, učení přijímá jako závazek, je spolehlivý a odolný. Je to profesionál, který odvede svou práci za všech okolností, bez ohledu na to, v jaké situaci momentálně je. Učitel má mít pod kontrolou situaci i sebe, nemá dávat najevo své těžkosti a stesky, zejména před žáky a rodiči, ale mnohdy ani před kolegy.

Zavření škol a učení z domova představuje výrazný zásah nejen do způsobu práce, ale také do možnosti udržet práci oddělenou od soukromého života. Prolínání obou sfér představuje výzvu, s níž se (nejen) učitelky musí vyrovnat. Mezi přijaté a hojně reflektované aspekty patří prolínání prostorové i časové, snad každá z účastnic výzkumu jen při malém nafuknutí začne vyprávět „historky

z vysílání“ – vtipné, trapné či jinak běžný řád narušující scény ze své domácnosti či z domácností svých žáků. Jak shrnuje Dita: *„Covidová doba nás všechny extrémně sblížila, protože vlastně všichni, všechny děti, které učím, viděly celou moji rodinu, úplně kompletně. Viděly i naši kočku, našeho psa, viděly i mého tchána. Já jsem v podstatě viděla všechny členy těch nejrozličnějších rodin.“* Jistá míra deprofesionalizace, kdy učitelky nechávají žáky (a často i jejich rodiče) nahlédnout do svých domácností, a dokonce i do zvyklostí a potřeb vlastních dětí, se stává pro účastnice výzkumu přijatelnou, *„prostě jsme si zvykli“* (Hana). Komplikovanější se zdá být průsak osobního prožívání do výuky – projevy stresu, únavy, obav, vzteku, smutku se účastnice výzkumu snaží filtrovat před žáky, ale i před kolegy a vedením školy.

Leitmotivem rozhovorů (ale také diskusních příspěvků) je střetávání různých rolí. V případě vlastní výuky tematizují učitelky zanedbávání domácích rolí matky, partnerky, hospodyně, ať už k tomu dochází jen v jejich očích (Hana), či zaznamenaly signály od svých blízkých (Dita: *„oni [rodina] byli hrozně naštvaný a já jsem byla nešťastná“*). Domácí selhávání nicméně mnohdy upřednostňují před selháním profesním, kterým pro ně je zanedbání výuky. Tím je v jejich očích nejen úplná absence v učitelské roli, která by nastala v případě čerpání ošetřovného, ale i snížení objemu a propracovanosti výuky, které by vedlo k tomu, že by výuka neměla pro žáky kýžený efekt, *„byla těm děčkám k ničemu“* (Alena).

Upřednostnění profese nad rodinou omlouvají účastnice výzkumu krizovou situací, přechodností či domnělou krátkodobostí. Zároveň ale tato volba (i její výsledek) není vždy vnímána jako volba nová a spojená jen s pandemií, ale i jako něco, co nastává v učitelských rodinách běžně a děje se i v časech normálních, jak popisuje Alena: *„taková ta bolest, co ty učitelky mají, že se věnují svým žákům... a jak moc zvládáš být i tou matkou a nějakou pomocnou silou pro svoje děti... to je prostě pro ty učitelky typický dlouhodobě“*.

Učitelé sice mají výčitky vůči své rodině, ale cítí rovněž odpovědnost vůči svým žákům a své škole. Komplexně tento konflikt rolí popisuje Hana:

Spíš jsem měla výčitky z toho, že jsem věnovala tolik času a energie cizím dětem, a pak jsem neměla čas a sílu opečovávat ty svoje. (...) Mohla jsem jít na OČR, ale cítila jsem nějaký závazek vůči té instituci, ve které pracuji, a vůči těm dětem, které tam jsou. A byl to prostě obrovský konflikt, který jsem nezačla řešit hned ze začátku, kdy jsem měla, takže už jsem si s tím pak nevěděla rady. A pak už to bylo jen přežívání.

Nejen z Hanina vyprávění vyvstává alternativní obraz k učiteli-hrdinovi, a totiž učitel-oběť. Stavění se do role hrdiny může být nahlíženo jako jedna z emočních copingových strategií, kdy je představa hrdiny spojena s jasně pozitivním emočním nábojem a ztotožnění s ní tak učitelům pomáhá přežít. I proto se silně objevuje v diskusích ve facebookové skupině, které probíhaly přímo v čase pandemie, kdy bylo třeba mobilizovat síly. Alternativní obraz „oběti“, který je mnohem méně uspokojivý, naopak prosvítá spíše v rozhvorech vedených s jistým odstupem, kdy se účastnice výzkumu za celým obdobím ohlížejí.

Diskuse

Období pandemie a zavřených škol představovalo pro učitele velkou zátěž – byli nuceni ze dne na den změnit způsob práce, naučit se používat nové nástroje a přizpůsobit se novým podmínkám či zvládnout zkombinovat pracovní zatížení s péčí o rodinu. Výzkumy napříč zeměmi ukazují, že učitelé v tomto období zažívali zvýšený stres, vyčerpání, nejistotu a úzkost [např. Ozamiz-Etxebarria et al. 2021; Klapproth et al. 2020]. Pro učitelky-matky malých dětí bylo období ještě náročnější [srov. Kalsoom 2022; Hong, Liu, Zhang 2021; Clark et al. 2021]. O všech těchto prožitcích mluví i učitelky zapojené do našeho výzkumu. Oproti jmenovaným studiím však předmětem našeho zájmu nebylo zachycení výskytu těchto emocí samotných, ale svou pozornost jsme upřely na emoční strategie, tj. podoby zapojení emocí do vypořádávání se s náročnou situací. Zajímalo nás, jakým způsobem učitelky s malými dětmi zohledňovaly a zapojovaly emoce do svého rozhodování o řešení jejich pracovní-rodinné situace a specificky o způsobu ne/využití podpory nabízené vládou či školou, příp. dalšími subjekty.

Podpůrná opatření nabízená vládou (tedy určené školy a ošetrovné) nebyla učitelkami v našem datasetu téměř využívána. U určených škol argumentovaly mnohé učitelky celkovou nekomfortností situace a nejistotou – nebylo jasné, v jakém kolektivu a s jakým vyučujícím se dítě ocitne a zda náklady spojené se změnou, adaptací dítěte, praktickým zajištěním a vypořádáváním se s novou situací a stresem vyváží případnou úlevu.

Podobně ani ošetrovné nebylo účastnicemi výzkumu vnímáno jako jednoznačná úleva od fyzicky i psychicky napjaté situace, ale naopak pro ně představovalo další situaci napětí, které bylo navíc spíš tušené než prozkoumané (což nijak nesnižovalo jeho vnímanou intenzitu). Pro učitelky bylo přijatelnější prožívat jakkoli náročný a bolestivý konflikt mezi rodičovskou a profesní rolí (a dávat přednost té profesní) než čerpat ošetrovné, které pro ně představovalo profesní selhání v očích žáků, kolegů, rodičů, vedení, ale hlavně jejich vlastních. O možnosti se ve školách otevřeně nemluvílo, čímž se posilovalo její vnímání jako irelevantní. Učitelky kvůli tomu také tápaly, co přesně čerpání ošetrovného znamená z hlediska nároků na učitelskou práci a zda to nepředstavuje jen přesun práce do jiné doby (dohánění po návratu) či do jiné formy (přípravy pro suplující kolegy), ale s nižším příjmem.

Relativně funkční a využívané se naopak ukázalo hlídání dětí nabízené některými školami. To totiž obsahovalo méně nejistoty a potencionálního stresu, neboť učitelky mohly službu přizpůsobit svým potřebám a měly ji více pod kontrolou.

Emoce tedy představovaly důležitou vrstvu rozhodování učitelek o tom, jak se vypořádat se svou náročnou situací a jaké nabízené formy podpory využít. Náš výzkum potvrzuje význam emocí pro porozumění veřejným politikám a jejich přijetí ze strany cílových uživatelů a dopadům na ně. Navazuje tak např. na práci Durnové a Hejzlarové [2018], které popisují podobné strategie vyvažování na případech sólo-matek a výživném. Výzkum emocí ve veřejné politice obohacuje-

me zavedením a rozvinutím pojmu emoční strategie, který nám umožnil sledovat roli emocí při hledání a vybírání akceptovatelných a realizovatelných postupů pro řešení konkrétní životní situace. V našem případě se jednalo o učitelky pečující o malé děti v čase pandemie, ale perspektivu lze uplatnit i při zkoumání jiných skupin v jiných situacích.

Studie dále ukázala, že prostor, v němž jsou realizovány emoční strategie, spoluurčují mikropolitiky na úrovni školy, učitelských komunit či rodiny. Od účastnic výzkumu bylo v jejich zaměstnání očekáváno jednoduše zvládnutí práce, bez ohledu na to, že se změnila její forma, částečně obsah a zejména podmínky při jejím vykonávání. Sdílení nejistot či přiznání slabosti nepatřilo mezi praktiky, které by byly běžné v normálním provozu škol, a mnoho prostoru pro ně v rámci učitelských sborů nevytvořila ani pandemie. Byla zde připravenost řešit didaktické či technické problémy, ale nad jejich rámec se šlo jen zřídka. Součástí školních mikropolitik jsou i silné kolegiální vazby, avšak ne ve smyslu důvěrných vztahů, ale ve smyslu odpovědnosti vůči kolegům a sounáležitosti s nimi v jejich údělu. Znakem spolehlivosti a kolegiality je výdrž a zatnutí zubů, naopak přerušování výuky (třeba v souvislosti s čerpáním ošetřovného) by bylo selháním, či dokonce zradou na těch, co na vás spoléhají – žácích, rodičích, vedení školy, kolezích. Tato zjištění prohlubují poznatky o kultuře české školy [srov. Urbánek 2018] a prokreslují některá její dosud nepopsaná zákoutí. Potvrzuje se, že mikropolitiky zahrnují nejen explicitně nastavená pravidla, ale i implicitní očekávání [srov. Blase 1998]. To, že se o některých věcech nemluví, totiž nastavuje hranice přípustných cest, jak se ukazuje právě na možnosti čerpat ošetřovné.

Novým rozměrem, kterým naše studie rozšiřuje dosavadní zkoumání školních a učitelských mikropolitik, je role digitálních platforem a „virtuálních sboroven“, které mohou formovat očekávání, nastavovat normy, ale také působit podpůrně a rozšiřovat spektrum možného. V našem případě se ukázala významná role facebookové skupiny Učitelé+ pro některé z účastnic výzkumu. Ta na jedné straně nabízela bezpečnější a otevřenější prostředí než leckteré domovské školy a bylo možné si zde snáze jen postesknout nebo probrat širší spektrum variant možných řešení náročné situace – oproti některým školám zde ani ošetřovné nebylo tématem tabuizovaným či odsuzovaným. Zároveň v rámci diskusí ve skupině byla poměrně silně artikulována opět osobní strategie „zvládnout to a vydržet“, což mohlo posilovat její přijetí konkrétními učitelkami. Podrobnější studium fenoménu virtuálních učitelských komunit by mohlo obohatit výzkum v oblasti vzdělávací politiky.

Jak je patrné z předchozího, reálné i virtuální učitelské komunity se podílejí na konstrukci profesní identity, resp. učitelského sebepojetí, které představuje třetí východisko našeho výzkumu. Právě učitelské sebepojetí a představa o dobrém učiteli je jedním z klíčových aspektů, který ovlivňuje rozhodování učitelek tím, že emocionálně zatěžuje různé varianty řešení. Učitelky se snaží dostát nárokům své profese i v nových a náročných podmínkách. Vztahují se tak k představě dobrého učitele, který je odolný a nic jej nerozhází, který neváhá přijmout závazek a lze se na něj spolehnout, který je kompetentní a nedává najevo své nejistoty,

který je profesionál, co drží na uzdě své emoce, nesdílí své pocity, zejména ty ukazující slabost. To koresponduje s představami o dobrém učiteli, jak jej popisují předchozí výzkumy [Pravdová 2015; Švaříček 2009].

Výraznou vrstvu učitelského sebepojetí v našich datech představuje vrstva sociální, tedy zohledňování domnělých potřeb druhých, zejména svých žáků, kolegů, ale i vedení škol. Ani to není nic nového a odkazuje na již dříve popsané hodnoty odpovědnosti, kolegiality a loajality [srov. Pravdová 2015]. Zde se učitelská role dostává do konfliktu s rolí rodičovskou. Účastnice našeho výzkumu tento konflikt intenzivně vnímaly a snažily se jej zmírňovat zejména upozaděním vlastních potřeb, což je dostávalo na hranu či za hranu vlastních kapacit [k podobným výsledkům dochází např. Kalsoom 2022]. Celkově však v jejich vyprávěních převažoval étos spojený s učitelským povoláním a emoce s ním související. Bylo tomu tak nespíš i proto, že ani tento konflikt pro ně nebyl nový a existoval i v době předpandemické (rodiny učitelek jsou tak do značné míry zvyklé a adaptované na to, že učitelské závazky jsou vnímány jako silné). Pandemie však tento konflikt výrazně zintenzivnila a rozšířila i do rodin, kde se dříve dařilo balancovat lépe.

Pandemie covidu-19 tedy přinesla nové a často dosti vyhrócené situace, které učitelské sebepojetí nově nasvítily a zvýraznily některé již dříve identifikované prvky (odolnost, profesionalita, kolegiální a odpovědnost vůči žákům, ale také konflikt mezi učitelskou a rodičovskou rolí). Zároveň pod tímto ostrým nasvícením jasněji vynikly i některé stíny – témata, jež byla v učitelském sebepojetí dosud spíše opomíjena, jako je např. sebezpečí a odpovědnost udržovat se duševně fit nebo kolegiální ve smyslu sdílení pochyb a strachů ve sborovnách. I když o tom účastnice našeho výzkumu mluvily jen nesměle, i ony některé tyto absence vnímaly a opatrně hledaly, jak tyto dimenze do svého učitelského sebepojetí do budoucna zahrnout.

Náš výzkum rovněž zviditelňuje napojení učitelského sebepojetí na veřejné politiky i mikropolitiky – součástí profesní identity učitelů je vydržet, neodpadnout, nepřerušit práci (třeba čerpáním ošetrovného), což se může promítat do politik na různých úrovních, které na učitele cílí (a i to by si zasloužilo vlastní a detailnější výzkum).

Přínos naší práce tak spatřujeme také v propojování konceptů a pohledů z různých oblastí společenských věd, ať už to je sociologie emocí, studium emocí ve veřejné politice, vzdělávací politika, studium organizací a jejich kultur či sociologie profese.

Závěr

Náš výzkum byl veden otázkou po emočních strategiích, které ke zvládnutí své situace vyžívaly učitelky s malými dětmi v období od března 2020 do června 2021, tedy v prvním a druhém školním roce v čase pandemie covidu-19.

Učitelky z našeho datasetu opírají své emoční strategie především o své profesní sebepojetí, snaží se dostát nárokům své profese i v nových a náročných

podmínkách. Vztahují se tak k představě dobrého učitele, který je odolný a stabilní, odpovědný vůči žákům, ohleduplný ke svým kolegům. Učitelky přijímají roli „obětavých hrdinů“, což jim umožňuje mobilizovat síly a přináší i pocit jistého uspokojení, hrdosti, byť jí na oltář je většinou položena část péče o rodinu a zejména sebepečce. Představa odpovědného, odolného a obětavého učitele je ukotvena a podpořena mikropolitikami škol, učitelských sborů i virtuální učitelské komunity.

Výzkum odhalil pnutí mezi nastavením veřejněpolitických opatření, která měly učitelky teoreticky k dispozici, na straně jedné a učitelkami jako potencionálními příjemkyněmi těchto opatření na straně druhé. Emoční strategie učitelek formující se postupně na různých dějištích mikropolitik přinesla (pře)uspořádání mikropolitického terénu. Došlo k jednoznačnější identifikaci možností, které pro učitelky jsou přijatelné (hlídání ve škole, ošetrovné na omezenou dobu a jednou nohou v práci), protože jsou mj. v souladu s učitelským sebepojetím. Na druhé straně došlo rovněž ke zvýznamnění možností, které naopak přijatelné nejsou, protože zpochybňují jak sebepojetí učitele jakožto spolehlivého, odolného a obětavého (který proto nemůže čerpat ošetrovné, neboť by tím profesně selhal), ale i identitu matky, která chce pro své děti zajistit určitý standard péče (což je mnohdy v rozporu s umístěním dětí do určených škol).

Jakkoli v případech učitelek s malými dětmi v pandemii sehrává výraznou roli genderově-pohlavní řád a patriarchální nastavení společnosti, soustředily jsme se primárně na interakci státních politik, mikropolitik a příjemců těchto opatření. Tato optika totiž pomáhá zdůraznit význam zkoumání emočního nastavení příjemců politik pro úspěch konkrétní veřejné politiky. V tomto ohledu naše sonda nabízí výrazný přesah nad rámec situace učitelek v období pandemie, protože umožňuje promýšlet analogickým způsobem interakci v jiných politikách a v širším kontextu také nastavování veřejněpolitických opatření, která regulují veřejné instituce.

V případě učitelek s malými dětmi tak můžeme – při znalosti jejich emočních strategií a mikropolitik, ve kterých se pohybují – posoudit úspěch nebo naopak selhávání veřejné politiky a vhodnost nastavení jednotlivých veřejněpolitických opatření.

Záleží přitom na tom, co označíme za cíl politiky. Pokud bychom jako cíl politiky identifikovali zajištění provozu kritické infrastruktury, jak o tom mj. svědčí možnost využívání škol určených pro děti zdravotníků, pak byla politika úspěšná, byť za cenu velkých obětí na straně vyučujících a pouze v krátkodobém horizontu. Psychické vypětí a zdravotní obtíže si pravděpodobně vyberou svou daň a řada vyučujících může ze školství odejít kvůli syndromu vyhoření nebo z jiných zdravotních důvodů. Dodejme, že tento „úspěch“ není tolik dán bezchybnou architekturou veřejněpolitických opatření, ale spíše povahou učitelského sebepojetí a mikropolitikami škol.

Pokud bychom jako cíl politiky identifikovali možnost péče o děti a lepší sladění rodinného a pracovního života, které by ve výsledku přineslo úlevu, pak už by naše závěry byly opatrnější. Relativně dobře zafungovaly mikropolitiky

některých škol, které státní politice navzdory nabízely pololegální hlídání dětí. Pro některé vyučující přinesly úlevu i oficiální určené školy. Největší rozpaky pak vzbuzuje ošetřovné. Jeho logika je totiž primárně vedena snahou, aby neschopnost vykonávat placenou práci kvůli péči o dítě zásadně neohrozila příjem, a tím i životní úroveň člověka. Jde tedy o relativně jasně vymezenou situaci (a jí odpovídající dávku), která je implicitně spojená s tím, že místo výkonu práce a domov, kde je potřeba pečovat o dítě, jsou oddělené, a kdy práci a péči nelze účinně kombinovat. Původním úmyslem zákonodárce tak nebylo zmírňovat napětí vznikající při sladění rodinného a pracovního života, které onemocnění dítěte a péče o něj nezbytně přináší, ale chránit před výpadkem příjmu. V pandemické situaci došlo k částečnému přeznačení ošetřovného jako veřejněpolitického opatření – jednak se změnily podmínky (nešlo již o nemoc, ale o zavřenou školu), jednak se zvýšila finanční podpora, která dávku zatraktivnila. Pandemická rétorika byla nicméně stále zaměřená na finanční zajištění rodin v náročných situacích a rovina sebezpečí či možnosti zvolnění a nabrání sil při plnění mnoha rozličných a proti sobě jdoucích úloh ve ztížených podmínkách protipandemických opatření artikulována nebyla. Ze zdravotníků a částečně i učitelů se stali novodobí hrdinové, u kterých společnost oslavovala jejich výkon a obětavost, na rozdíl od řady jiných států nebyla v Česku – přestože se o psychickém vypětí mluvilo – psychická kondice, její udržení a obecně sebezpečí předmětem žádného opatření. Ošetřovné se tak v pandemických podmínkách ukazuje jako veřejněpolitické opatření, které vychází z moderního oddělení místa výkonu práce a domova, a jako takové je pro všechny, kteří během pandemie museli pracovat z domova, předmětem složitého rozvažování nad jeho potenciálním čerpáním. Nejde o dávku, která je jednoduše „po ruce“, ale která má svá pro a proti a její využití není nezbytné.

Na příkladu učitelek malých dětí v pandemické situaci (a řady dalších pracujících rodičů malých dětí) nasvědčuje ošetřovné také kolizi mezi domovem jako místem výkonu práce a domovem jako místem péče. Naše studie pak může klást provokativní otázku, zda by se koncept tohoto veřejněpolitického opatření neměl modifikovat, aby více odpovídal podmínkám 21. století, kdy je práce z domova (home-office) stále běžnější.

Nabízí se také další provokativní otázka, a to, zda by v aktuální situaci českého vzdělávacího systému se vším, co k němu náleží (tj. nedostatek kvalifikovaných učitelů v některých regionech, silně profesní sebezpečí učitelů aktivované pandemií do hrdinské či obětní polohy, kterou jsme popsaly výše apod.), vůbec bylo možné prosadit opatření, která by reálně vedla k větší sebezpečí. Tato opatření by pravděpodobně musela přinést přeznačení celého vzdělávacího systému od neoliberálních důrazů na individuální odolnost a zvládnutí vzdělávacího plánu k proměně vzdělávacích cílů a k větší udržitelnosti. Podobná otázka se ostatně týká i dalších odvětví, ve kterých se pracovalo doma – ne tolik kvůli imperativu služby a závazku, ale kvůli celkové nejistotě spojené s pandemií i podobou postpandemického světa.

MAGDALENA MOURALOVÁ vystudovala veřejnou a sociální politiku a sociologii na Fakultě sociálních věd UK, kde nyní působí jako odborná asistentka. Ve své práci se věnuje vzdělávací politice a aktérům ve veřejné politice. Její aktuální výzkum se soustřeďuje na dopady zavření škol v důsledku protipandemických opatření na různé aktéry.

EVA M. HEJZLAROVÁ vystudovala veřejnou a sociální politiku na Fakultě sociálních věd UK, kde nyní působí jako odborná asistentka. Ve své práci se věnuje analýze veřejných politik a policy designu s důrazem na její interpretativní uchopení. Její aktuální výzkum se soustřeďuje na život neúplných rodin v kontextu protipandemických opatření.

Literatura

- Becker, H. S. (ed.). 2002. *Boys in White: Student Culture in Medical School*. Transaction Publishers.
- Bericat, E. 2016. „The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress.“ *Current Sociology* 64 (3): 491–513, <https://doi.org/10.1177/0011392115588355>.
- Blase, J. 1998. „The Micropolitics of Educational Change.“ Pp. 544–557 in *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_27.
- Bondí, L. 2016. *Emotional Geographies*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315579245>.
- Bormann, I., K. Brøgger, M. Pol, B. Lazarová 2021. „COVID-19 and Its Effects: On the Risk of Social Inequality through Digitalization and the Loss of Trust in Three European Education Systems.“ *European Educational Research Journal* 20 (5): 610–635, <https://doi.org/10.1177/14749041211031356>.
- Brickman Bhutta, C. 2012. „Not by the Book: Facebook as a Sampling Frame.“ *Sociological Methods & Research* 41 (1): 57–88, <https://doi.org/10.1177/0049124112440795>.
- Czarniawska, B. 2015. *The Rhetoric of Emotions*. London: Routledge.
- Clark, S., A. McGrane, N. Boyle, N. Joksimovic, L. Burke, N. Rock, K. O'Sullivan. 2021. „You're a Teacher You're a Mother, You're a Worker: Gender Inequality during COVID-19 in Ireland.“ *Gender, Work & Organization* 28 (4): 1352–1362, <https://doi.org/10.1111/gwao.12611>.
- Čeladníková, T., E. Hejzlarová, M. Muralová. 2022. Školní „lockdowny“ v Česku v souvislosti s pandemií covid-19 v období březen 2020–červen 2021 [online]. Dostupné z: <https://bit.ly/skolni-lockdowny-FSVUK>.
- Dalsgaard, S. 2016. „The Ethnographic Use of Facebook in Everyday Life.“ *Anthropological Forum* 26 (1): 96–114, <https://doi.org/10.1080/00664677.2016.1148011>.
- Durnová, A. 2011. „Diskurzivní přístupy v policy analysis.“ Pp. 64–104 in M. Nekola, H. Geissler, M. Muralová (eds.). *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum.
- Durnová, A. 2013. „Governing through Intimacy: Explaining Care Policies through ‘Sharing a Meaning’.“ *Critical Social Policy* 33 (3): 494–513, <https://doi.org/10.1177/0261018312468305>.
- Durnová, A. 2019. *Understanding Emotions in Post-factual Politics: Negotiating Truth*. Edward Elgar Publishing, <https://doi.org/10.4337/9781788114820>.

- Durnová, A., E. Hejzlarová 2018. „Framing Policy Designs through Emotions: The Case of Single Mothers.“ *Public Policy and Administration* 33 (4): 409–427, <https://doi.org/10.1177/0952076717709524>.
- Flam, H., J. Kleres 2015. *Methods of Exploring Emotions*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315756530>.
- Gould, D. 2009. *Moving Politics: Emotion and ACT UP's Fight against AIDS*. Chicago: University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226305318.001.0001>.
- Grandey, A. 2000. „Emotional Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor.“ *Journal of Occupational Health Psychology* 5 (1): 95, <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>.
- Gutierrez Rodriguez, E. 2008. „Reading Affect: On the Heterotopian Spaces of Care and Domestic Work in Private Households.“ *Historical Social Research / Historische Sozialforschung* 33 (1): 252–277.
- Heřmanová, M. 2020. *Kdo pečuje o rodinu v dobách pandemie? Dopady protipandemických opatření na české domácnosti* [online]. SOÚ AV ČR [cit. 30. 10. 2021]. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200407_kdo_pecuje_o_rodinu_v_dobach_pandemie_dopady_proti-pandemickych_opatreni_na_ceske_domacnosti.pdf.
- Hochschild, A. R. 1975. „The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities.“ *Sociological Inquiry* 45: 280–307, <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>.
- Holland, J. 2007. „Emotions and Research.“ *International Journal of Social Research Methodology* 10 (3): 195–209, <https://doi.org/10.1080/13645570701541894>.
- Hong, X., Q. Liu, M. Zhang. 2021. „Dual Stressors and Female Pre-school Teachers' Job Satisfaction during the COVID-19: The Mediation of Work-family Conflict.“ *Frontiers in Psychology* 12: 2175, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.691498>.
- Jasper, J. M. 2011. „Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research.“ *Annual Review of Sociology* 37 (1): 285–303, <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150015>.
- Jupp, E. 2021. „Emotions, Affect and Social Policy: Austerity and Children's Centers in the UK.“ *Critical Policy Studies*, <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1883451>.
- Kalloom, Q. 2022. „Covid-19: Experiences of Teaching-mothers in Pakistan.“ *Journal of Gender Studies* 31 (3): 390–402, <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1923464>.
- Kang, M., H. J. Park 2020. „Teachers as Good Mothers, Mothers as Good Teachers: Functional and Ideological Work–Family Alignment in the South Korean Teaching Profession.“ *Gender Work Organ.* 27: 395–413, <https://doi.org/10.1111/gwao.12396>.
- Kelchtermans, G., K. Ballet 2002. „The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative Biographical Study on Teacher Socialisation.“ *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 105–120, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1).
- Kemper, T. D. 1981. „Social Constructionist and Positivist Approaches to the Sociology of Emotions.“ *American Journal of Sociology* 87 (2): 336–362, <https://doi.org/10.1086/227461>.
- Klapproth, F., L. Federkeil, F. Heinschke, T. Jungmann. 2020. „Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching.“ *Journal of Pedagogical Research* 4 (4): 444–452, <https://doi.org/10.3390/JPR.2020062805>.
- Lukas, J. 2009. „Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů.“ *Studia paedagogica* 14 (1): 127–146.
- MacIntyre, P. D., T. Gregersen, S. Mercer. 2020. „Language Teachers' Coping Strategies during the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress,

- Wellbeing and Negative Emotions." *System* 94, 102352, <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Maeran, R., F. Pitarelli, F. Cangiano 2013. „Work-life Balance and Job Satisfaction among Teachers." *Interdisciplinary Journal of Family Studies* 18 (2): 51–72.
- MŠMT. 2021. *Pedagogičtí pracovníci v regionálním školství podle údajů z Informačního systému o platech (ISP)* [online]. MŠMT [cit. 23. 10. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56103/download/>.
- Ozamiz-Etxebarria, N., N. Idoiaga Mondragon, J. Bueno-Notivol, M. Pérez-Moreno, J. Santabárbara. 2021. „Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the CoViD-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-analysis." *Brain Sciences* 11 (9): 1172, <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>.
- Pain, R. 2009. „Globalized Fear? Towards an Emotional Geopolitics." *Progress in Human Geography* 33 (4): 466–486.
- Pain, R., L. Staeheli 2014. „Introduction: Intimacy-geopolitics and Violence." *Area* 46 (4): 344–347, <https://doi.org/10.1111/area.12138>.
- Palkovitz, R., S. Christiansen, C. Dunn 1997. „Provisional Balances: Fathers' Perceptions of the Politics and Dynamics of Involvement in Family and Career Development." *Michigan Family Review* 3 (1): 45–64, <https://doi.org/10.3998/mfr.4919087.0003.105>.
- PAQ Research. 2021. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. PAQ [cit. 23. 10. 2021]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.
- Petrusek, M. 2017. „Emoce." In Z. Nešpor. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
- Pol, M., L. Hloušková, P. Novotný, E. Václavíková, J. Zounek 2002. „Kultura školy jako předmět výzkumu." *Studia paedagogica* 50 (7): 47–62.
- Pravdová, B. 2015. „Chtěná a nechťená profesní Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty." *Pedagogika* 65 (2): 163–176.
- Rau, A. 2020. „Dealing with Feeling: Emotion, Affect, and the Qualitative Research Encounter." *Qualitative Sociology Review* 16 (1): 94–108, <https://doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.07>.
- Rozkocová, A., J. Novotová, 2018. „Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol." *Orbis Scholae* 12 (3), <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>.
- Sedláček, R. 2011. „Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol." *Orbis scholae* 5 (3): 27–42, <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.76>.
- Schwartz-Shea, P., D. Yanow 2009. „Reading and Writing as Method: In Search of Trustworthy Texts." Pp. 56–82 in S. Ybema, D. Yanow, H. Wels, F. Kamsteeg. 2009. *Organisational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Sage, <https://doi.org/10.4135/9781446278925.n4>.
- Švaříček, R. 2009. „Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy." *Studia paedagogica* 14 (1): 87–108.
- Švaříček, R. 2010. „Mikropolitika školy a její vliv na práci učitele." Pp. 249–261 in *Učitel v současné škole*. Praha. Univerzita Karlova.
- Švaříček, R. 2011. „Zlomové události při vytváření profesní identity učitele." *Pedagogika* 2011 (4): 247–274.
- Švaříček, R., J. Straková, C. Brom, D. Greger, T. Hannemann, J. Lukavský 2020. „Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol." *Studia paedagogica* 25 (3): 9–41, <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>.
- Švaříček, R., K. Šedová (eds.). 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. 2008. „Klima učitelského sboru v případové studii základní školy." *Orbis scholae* 3 (3): 87–106, <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.257>.

- Urbánek, P. 2018. „Učitelský sbor české základní školy.“ *Orbis scholae* 12 (3): 11–30, <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>.
- Weible, C. et al. 2020. „COVID-19 and the Policy Sciences: Initial Reactions and Perspectives.“ *Policy Sciences*, <https://doi.org/10.1007/s11077-020-09381-4>.
- Weible, C. M., P. Cairney 2018. „Practical Lessons from Policy Theories.“ *Policy & Politics* 46 (2): 183–197, <https://doi.org/10.1332/030557318X15230059147191>.
- Yanow, D. 2007. „Interpretation in Policy Analysis: On Methods and Practice.“ *Critical Policy Analysis* 1 (1): 110–122, <https://doi.org/10.1080/19460171.2007.9518511>.

Příloha

Tabulka P1. Seznam analyzovaných diskusních vláken z facebookové skupiny Učitelé+

Kódové označení	Datum vložení postu	Téma postu (a zacílení)	Počet příspěvků ve vlákne
A	15. 10. 2020	Hlídkání dětí pedagogů mimo „krizové“ školy (dotaz na praxi na různých školách)	72
B	17. 10. 2020	Sladování vlastní výuky a asistence dítěti (prosba o radu)	133
C	29. 10. 2020	Zavření speciálních škol (sdílení informace)	82
D	29. 10. 2020	Organizace výuky a péče (dotaz na praxi)	93
E	1. 11. 2020	Potřeby učitelů (dotaz na názory)	174
F	8. 11. 2020	Sdílení rodinné zkušenosti se sladováním výuky rodičů a dětí (odkaz na článek)	85
G	26. 2. 2021	Zavření MŠ a možnosti přednostní péče (dotaz na informace a prosba o radu)	243
H	9. 3. 2021	Duševní zdraví učitelů (odkaz na rozhovor)	62
I	29. 3. 2021	Možnost čerpat ošetrovné pro rodiče s dětmi na rotační výuce (sdílení informace)	223
J	1. 4. 2021	Návrat předškoláků do MŠ (sdílení informace)	193
K	2. 4. 2021	Čerpání ošetrovného při částečném otevření škol a rodinné uspořádání (dotaz na praxi členů)	107
L	6. 4. 2021	Zabezpečení výuky pro děti pracovníků krizové infrastruktury po ukončení nouzového stavu (sdílení informace)	108
M	7. 4. 2021	Dopady pandemie na ženy, vztah k ne/čerpání ošetrovného (výzva k přečtení článku)	82
N	7. 4. 2021	Povinnost zajistit péči o děti pracovníků krizové infrastruktury (dotaz na informace)	113
O	10. 4. 2021	Zánik možnosti čerpat ošetrovné pro pracovníky krizové infrastruktury (dotaz na informace)	100
P	11. 4. 2021	Možnost čerpání ošetrovného manželem při možnosti přednostní péče (dotaz na informaci)	50
Q	24. 4. 2021	Otevřený dopis MŠMT k zajištění péče pro děti pedagogů (výzva k připojení)	143

Sociálně politické dopady koronavirové pandemie

Z obsahu 4. čísla:

Recenzované články

Rodičovství a „gender pay gap“ v různých kontextech trhu práce před pandemií covidu-19 a na jejím začátku

Alena Křížková – Kristýna Pospíšilová

Z obsahu 4. čísla:

Vliv pandemie covidu-19 na vývoj režimů sociálního státu

Karolína Bajajová

Rodičovství a „gender pay gap“ v různých kontextech trhu práce před pandemií covidu-19

Pandemie covidu-19 z pohledu zdravotníků v nelékařských zdravotnických profesích

Naděžda Křečková Tůmová

Vliv pandemie covidu-19 na vývoj režimů sociálního státu

Poznatky z výzkumu

Školné jako faktor nestability financování mateřských škol v době koronavirové pandemie

Simona Weidnerová – Tereza Vacínová

Pandemie covidu-19 z pohledu zdravotníků v nelékařských zdravotnických profesích

Naděžda Křečková Tůmová

Inovace ve společensky odpovědném podnikání v době pandemie covidu-19

Marie Dohnalová – Kateřina Legnerová

Školné jako faktor nestability financování mateřských škol v době koronavirové pandemie

Simona Weidnerová – Tereza Vacínová

Knihy, které nezeštarly

Sociolog Jan Keller připomíná knihu „Le nouvel esprit du capitalisme“ covidu-19

Marie Dohnalová – Kateřina Legnerová

Recenze

Knihy, které nezeštarly

Ekonom Jan Bittner hodnotí knižní esej „Už je zítra? aneb Jak pandemie mění Evropu“

Ekonom Jan Mertl recenzuje sborník „Důstojnost v medicíně“

Recenze

Informační servis

Předsednická konference na vysoké úrovni na téma podpory dětí

v kontextu Záruky pro děti

Gabriela Lazárková a kol.

Fórum sociální politiky (FSP) je odborným recenzovaným časopisem. Jeho vydavatelem je Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.

FSP vychází čtyřikrát ročně v minimálním rozsahu 32 stran, cena jednotlivého čísla je 80 Kč, celoroční předplatné činí 320 Kč.

Objednávky jednotlivých čísel i celého ročníku přijímá SEND Předplatné spol. s r.o., Ve Žlábku 1800/77, 193 00 Praha 9, e-mail: send@send.cz

<https://www.vupsv.cz/casopis>



Rodina jako substitute školy?

K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice*

ONDREJ KAŠČÁK^{1,2}, YVONA KOSTELECKÁ^{1**},
TEREZA KOMÁRKOVÁ¹, VERONIKA NOVOTNÁ¹

¹Filozofická fakulta UK, Praha

²Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Family as a Substitute for School? The Distribution of Educational Responsibilities during Two Waves of the COVID-19 Pandemic in the Czech Republic

Abstract: The worldwide crisis caused by the COVID-19 pandemic forced many states to adopt strict anti-COVID measures aimed at social distancing. In the field of education, this involved closing schools and the continuation of education at home. In the Czech Republic, schools first closed in March 2021; the school closures lasted, with a few interruptions, for more than a year. Some educational functions that were traditionally performed by schools were temporarily transferred to parents of school-age children. This fact was a challenge for both schools and families and led to a temporary change in the distribution of educational responsibilities between the school and the family. From March to September 2021, we conducted a series of semi-structured interviews with the parents of children in primary schools who participated in their children's education during the school closures. The data were analysed by means of a thematic analysis. The aim of the study was to shed light on the nature of parents' educational involvement, describe new pedagogical aspects of parenthood that were not a part of it before the mass introduction of remote learning, and understand the reconfiguration of the relationship between school and family. The analysis of the data showed that the transfer of some educational responsibilities onto the shoulders of parents led to a quantitative and qualitative expansion of 'pedagogical' interventions in society, the (auto) didacticisation of parental identities, and a strengthening of parents' ability to engage in pedagogical reflexivity.

Keywords: Czech Republic, school closures, remote learning, family, COVID-19

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2022, Vol. 58, No. 5: 509–532

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.028>

* Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu č. 21-21743S.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Yvona Kostecká, Ph.D., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky, nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1, e-mail: yvona.kostecka@ff.cuni.cz.

Úvod

Globální krize způsobená pandemií covidu-19 zasáhla všechny oblasti veřejného života a vedla k přijímání striktních karanténních opatření, což se v oblasti vzdělávání nejčastěji projevovalo dočasným uzavíráním škol [Reimers, Schleicher 2020]. Uzavření škol ovšem nemělo vést k přerušení vzdělávání [Cooper et al. 1996 cit. in OECD 2020]. Naopak, zajištění kontinuity vzdělávání se stalo významnou prioritou a výzvou téměř všech národních vzdělávacích systémů [Daniel 2020].

Pro školy a pedagogy se pandemie covidu-19 stala typickou adaptivní a transformační výzvou, pro kterou neexistuje předem nakonfigurovaný návod, který by uváděl, jak vhodně v dané situaci postupovat [Reimers et al. 2020]. Většina škol našla řešení v přechodu na distanční formy výuky, a to aniž by rezignovala na udržování sociálních kontaktů se svými žáky a studenty [König, Jäger-Biela, Glutsch 2020].

Vypořádání se s pandemií covidu-19 a s ní souvisejícími karanténními opatřeními bylo bezprecedentní situací také pro samotné rodiče [Spinelli et al. 2020]. Pandemie zasáhla téměř všechny aspekty každodenního života rodin a výrazně narušila jejich denní rozvrh a rutinu. Griffith [2020] uvádí, že se rodiče v průběhu pandemie covidu-19 museli umět vypořádat s nastolením nové rovnováhy mezi plněním rodičovských povinností, a to včetně odpovědnosti za vzdělávání dětí, a paralelním vykonáváním běžných pracovních povinností. Všechny tyto okolnosti byly pro rodiče významnou výzvou, ale také možným zdrojem stresu plynoucího z „nesouladu mezi požadavky rodičovství a zdroji, které mají rodiče k dispozici, aby tyto požadavky naplnili“ [ibid.: 1].

Pandemie covidu-19 zároveň vytvořila prostor pro vznik jiného typu vztahu škola–rodina [Price, Peersman, Matherne 2021]. V mnoha případech se totiž rodiče stali nejen primárními podporovateli vzdělávání svých dětí, ale převzali i spoluzodpovědnost za proces výuky [Xia 2020]. Nicméně skutečnost, že významná část odpovědnosti za vzdělávání přešla během karanténních opatření z učitelů na rodiče, neznamenal, že se učitelé vzdali svých vzdělávacích povinností. Naopak, učitelé využívali různé cesty, nástroje a prostředky k zajištění vzdělávacích procesů svých žáků. Jedním z běžných přístupů bylo, že svým žákům a studentům na počátku každého týdne zasílali tištěné „balíčky“ s úkoly, na kterých následně žáci a studenti pracovali samostatně nebo s pomocí rodičů [Carpenter, Dunn 2020]. Jiní učitelé trávili s dětmi hodiny interakcí v online prostředí prostřednictvím Zoom, Google Classroom a jiných platforem s cílem podpořit formálnější a strukturovanější formy výuky a de facto přenést školu do domovů svých žáků a studentů [Price, Peersman, Matherne 2021]. V průběhu týdne pak učitelé působili v roli poradců při vzdělávání, a to jak prostřednictvím e-mailové komunikace, textových zpráv, videokonferencí, webových portálů či telefonních rozhovorů [Carpenter, Dunn 2020]. Cílem všech těchto aktivit bylo podporovat žáky a studenty ve vzdělávání, ale také poskytovat pedagogickou

podporu a odborné rady jejich rodičům. Aktivita škol rodiče stimulovaly k zapojení do formálního vzdělávání [Xia 2020].

Distanční vzdělávání v domácnostech ovšem zvýšilo nároky také na samotné žáky a studenty, od kterých se očekávala úprava jejich studijních návyků, vy pořádání se s technologickými výzvami [Tran et al. 2020] a vyšší míra autonomie ve vzdělávání [Xia 2020]. Ukázalo se, že mnohé děti neměly dovednosti potřebné pro samostatnou domácí přípravu nebo pro práci ve virtuálním prostředí, případně neuměly pracovat s instrukcemi obdrženými prostřednictvím e-mailů, což rodiče nutilo dětem při výuce asistovat [Price, Peersman, Matherne 2021] a v některých případech nést plnou zodpovědnost za dohled nad technickou stránkou distanční výuky.

V kontextu České republiky vyhlásila vláda v březnu 2020 z důvodu ohrožení zdraví nouzový stav, zakázala osobní přítomnost žáků a studentů ve školách a zavedla povinnost distančního vzdělávání, které trvalo s určitými přerušeními do dubna 2021. Vzhledem k tomu, že se v průběhu distančního vzdělávání počítalo s významnou podporou rodičů, vyvstal problém s plněním jejich pracovních povinností. Pokud nebyla nutná přítomnost rodičů na pracovišti, mohli využít možnosti práce z domova. Pokud tuto možnost neměli, vznikala rodičům dětí v předškolních zařízeních a základních školách nárok na ošetrovné. Ošetrovné bylo vypláceno po celou dobu distanční výuky či nařízené karantény. Přitom v péči o dítě se mohli střídavě starat dvě pečující osoby [MPSV 2021; MZ 2021].

V českém vzdělávacím prostředí bylo publikováno několik studií zabývajících se problematikou nouzového distančního vzdělávání žáků základních škol, a to z různých úhlů pohledu. Brom et al. [2020] a Švaříček et al. [2020] prostřednictvím odpovědí několika tisíc rodičů zjišťovali vztah mezi rodinou a školou, ale také to, jaké bariéry rodiče při distančním vzdělávání pociťovali a jaká řešení situace by přivítali. Autoři studií mimo jiné identifikovali, že existují zásadní rozdíly ve vnímání situace mezi rodiči žáků na prvním a druhém stupni základní školy. Rodiče žáků na prvním stupni považovali úkoly zadané školou obecně za užitečnější a měli tendenci se ve vzdělávání svých dětí více angažovat. Také Smetáčková a Štech [2021] zjišťovali, jak rodiče žáků na prvním stupni základní školy hodnotili vzdělávání v domácnostech. Analýza kvantitativních dat ukázala, že zhruba dvě třetiny rodičů hodnotily tento způsob vzdělávání pozitivně, zatímco zbývající třetina negativně, a to především v důsledku obav o školní úspěšnost dítěte a obav z komunikace se školou. Rokos a Vančura [2020] zjišťovali pohledy různých aktérů (učitelů, rodičů, žáků) na distanční výuku. Přitom identifikovali některá zajímavá zjištění, například, že distanční vzdělávání paradoxně vedlo k utužení vztahů učitelů s jejich žáky. Nicméně učitelé upozorňovali i na některá negativa, např. na omezené možnosti při distanční výuce reagovat na individuální potřeby jednotlivých žáků a ověřovat, zda žáci skutečně pochopili vyučovanou látku. Naproti tomu rodiče si často stěžovali, že jejich pomoc se vzdáváním vlastních dětí komplikuje skutečnost, že jim chybí pedagogické dovednosti a že si vyučovanou látku nepamatují a musí ji nastudovat.

Trochu jiným směrem zaměřila svoji studii Šimková [2021], která prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů zkoumala přístup matek ke vzdělávání dětí na prvním stupni základní školy. Na základě analýzy získaných dat vytvořila pět kategorií matek: typ „levou zadní“, charakterizující přístup nezávislý na škole, ale s vysokou mírou angažovanosti ve vzdělávání dítěte; typ „plníme nad plán“, charakteristický vysokou mírou organizovanosti; typ „dře to, ale jde to“, charakterizující přístup matek, které znaly svoje limity a nenechaly se vzděláváním pohltit; typ „držíme se zuby nehty“, popisující situaci matek, které vzdělávání v domácnostech vyčerpávalo, ale navzdory tomu se snažily vyjít vstříc požadavkům školy; typ „tonoucí se stébla chytá“, představující rezignovaný přístup matek, které by potřebovaly větší podporu ze strany školy i rodiny. Kostelecká, Komárková a Novotná [2021] zjišťovaly, jak se rodiny s dětmi na prvním stupni základní školy vyrovnávaly s distančním vzděláváním v domácnostech. Autorky zjistily, že to, jakým způsobem se rodiny se situací vypořádávaly, do značné míry záviselo na kvalitě komunikace mezi rodiči a školou. Zároveň identifikovaly velké rozdíly ve způsobech distanční výuky mezi jarem a podzimem 2020.

Předložená studie má potenciál doplnit a obohatit současné poznání o dané problematice v českém vzdělávacím kontextu tím, že se zaměří na klíčovou problematiku vzdělávání v době pandemie covidu-19, a to na vztah rodiny a (základní) školy v situaci nouzového způsobu vzdělávání. Reaguje tak na problém potřeby redefinování působnosti veřejných institucí, konkrétně školy, pod vlivem pandemie, a na otázku substituce veřejných škol prostřednictvím rodiny.

Teoretizace problému

Rozdělení pravomocí a interakce mezi rodinou a školou se během nouzového distančního vzdělávání, realizovaného v domácnostech dětí v důsledku pandemické situace, do značné míry odvíjely od strukturálních odlišností a specifických sociálních a kulturních funkcí obou těchto institucí. Tyto odlišnosti jsou zároveň zdrojem určitých „diskontinuit“ mezi rodinou a školou [Lightfoot 1978: 21], v důsledku čehož rodina a škola tradičně vytvářejí samostatné a vzájemně oddělené sociální sféry. Na tuto skutečnost poukazovali již strukturální funkcionalisté. Např. Parsons [1991: 40–41] upozorňuje na odlišnost v očekávaních spojovaných s úlohou rodiny a školy. Rodinu vnímá jako instituci založenou na partikularistických standardech očekávaných sociálních rolí, které upřednostňují osobní vztahy a poskytují emoční podporu, ovšem zpravidla bez povzbuzování k přizpůsobování se společenským normám. Naproti tomu školní systém je jako reprezentant širší společnosti postaven na univerzalistických standardech očekávaných sociálních rolí, tj. univerzálně platných morálních hodnotách a normách, jako je povinnost naplňovat smluvní ujednání, a „empirické kognitivní generalizaci“, které reflektují fungování společnosti jako celku [ibid.]. Od toho se odvíjí i specifická vztahová struktura. V rámci rodiny je dítě posuzováno podle partikularistických standardů. Rodiče se svým potomkem zacházejí jako se svým

vlastním jedinečným a specifickým dítětem, spíše než aby ho posuzovali podle univerzalistických standardů platných pro každého jedince. Vztah dítěte k učiteli je v této konstelaci „mnohem více univerzalistický ve svém obsahu a specifickém zaměření než vztah k matce“ [ibid.: 164]. Rodina a škola jsou z této perspektivy reprezentanty opačných pólů funkcionalistických vzorců chování a jednání: (1) afektivita – afektivní neutralita; (2) orientace na sebe – orientace na kolektivitu; (3) univerzalismus – partikularismus; (4) askripce–výkon; (5) neurčenost–určitost [Parsons 1991].

Funkcionalistický model svojí perspektivou inherentní nekompatibilitosti rodiny a školy umožnil vnímat slabé a silné stránky formativního působení obou prostředí. Průniky formativního působení v obou prostředích přinesly modely studující interinstitucionální interakce a ekologické modely zkoumající spojení mezi jedinci, skupinami a prostředními (klasicky např. Urie Brofenbrenner). Podle Epsteinové [2014: 123] tyto modely vytvářejí základ pro vznik „integrované teorie vztahů rodina–škola“, která se významně liší od tradičních „kontrastních teorií“ založených na sledování strukturálních odlišností rodinného a školního prostředí. Tato integrovaná teorie vztahů rodiny a školy navazuje na změny ve struktuře rodin a také na nové koncepty vývojové psychologie. Třetím běžným modelem je „sekvenční model“ [ibid.], který zdůrazňuje (časovou nebo etapovou) návaznost rodinné a školní socializace vážící se na výrazné vývojové milníky, přičemž rodinná socializace vytváří předpoklad úspěšného průběhu školní socializace.

Jedním z předmětů analýzy v rámci této studie je, jaký model vztahu mezi rodinou a školou se rýsuje v projekcích vybraného vzorku rodičů v situaci distančního vzdělávání dětí v domácnostech. Bude zajímavé sledovat, jaké „vzorce jednání“ uplatňují matky v situacích participace na vzdělávání svého dítěte.

Přesun vzdělávání ze školního do rodinného prostředí, k čemuž došlo během pandemické situace, však neotevřít jen otázku přezkoumání a reformulace vztahu mezi rodinou a školou jako dvou sociálních institucí. Otevírá také otázku reformulace sociálních funkcí obou zmíněných institucí. V tomto případě se jako nosný ukazuje koncept tzv. pedagogizace¹, který se v sociologickém uvažování spojuje s „kvantitativní i kvalitativní expanzí ‚vzdělávacích‘ (pedagogických) intervencí ve společnosti“ [Smeyers, Depaepe 2008: 3]. Lze hovořit o rozšíření pedagogické racionality a formálních prvků vzdělávání ve společnosti. Koncept pedagogizace vyjadřuje „zvyšující se význam ‚vzdělávacího‘ pohledu na společnost, dokonce v sektorech, které původně nepřísluší k profesním oblastem učitelů, vzdělávatelů, psychologů a podobných profesí“ [ibid.: 3]. V případě vzdělávací funkce lze očekávat zásadní relokační mezi rodinou a školou a popis podoby takové relokace také představuje inovativní potenciál naší analýzy.

¹ V textu používáme jednotně pojem „pedagogizace“, i když kromě německého „Pädagogisierung“ a anglického „pedagogization“ se v příslušném angloamerickém diskurzu s různými významovými specifiky používají i pojmy jako „educationalization“ nebo „pedagogicalization“.

Změny, reformulace a relokační, které vyvolal přesun vzdělávání ze školy do domácího prostředí, jsou přímo spjaty s procesem respo­n­zibilizace, „při kterém je na subjekty přenášena individuální zodpovědnost za úkol, který by dříve byl povinností jiného subjektu – obvykle státního orgánu – nebo za něj nenesl odpovědnost nikdo“ [Wakefield, Fleming 2009: 277].

V případě nouzového distančního vzdělávání jde o tzv. „rodičovskou respo­n­zibilizaci“ [Dahlstedt, Fejes 2014], kdy se individuální odpovědnost za vzdělávání přenáší ze školy (a jejích aktérů) na rodiče. Zahraniční studie, které se zabývají tímto procesem v kontextu uzavírání škol v důsledku pandemické situace [exemplárně English 2021] poukazují na náročnost, rizika a nejistoty v situaci, „kdy staré modely sociální reprodukce již nejsou spolehlivé a jako taková vystávají rizika pro rodiny, které se snaží zajistit sociální reprodukci“ [ibid.: 84]. Zároveň se tímto otevírá velmi důležitá otázka univerzální úspěšnosti takové všeobecné respo­n­zibilizace, a tím i otázka sociální spravedlnosti a rovnosti šancí ve vzdělání či otázka reprodukce vzdělávacích nerovností v situaci nouzového distančního vzdělávání v domácnostech v důsledku pandemické situace.

Metodologie výzkumu

Cíle výzkumu a definování výzkumného vzorku

Cílem výzkumu je prostřednictvím perspektivy rodičů participujících na vzdělávání v době platnosti opatření omezujících prezenční formy výuky objasnit povahu rodičovské vzdělávací angažovanosti a popsat nové pedagogické aspekty rodičovství, které nebyly jeho součástí před masovým zavedením distančních forem vzdělávání. Předpokladem studie je, že situace související s distančním vzděláváním realizovaným v domácnostech dětí ovlivnila rodinný život a podobu interakčních rutin a vztahů mezi školou a rodinou, což vedlo k restrukturalizaci vztahu a působnosti školního a rodinného prostředí. Cílem studie je popsat podobu a specifika této rekonfigurace. K tomuto cíli budeme směřovat pomocí hledání odpovědí na klíčové výzkumné otázky: Jakou pozici získávají rodiče v nové situaci distančního vzdělávání z jejich perspektivy? Jaké nové aktivity a rutiny vykonávají rodiče v situaci, kdy získali vyšší míru vzdělávací odpovědnosti? Jak ovlivňují odlišné kontexty distančního vzdělávání (v první a druhé vlně pandemie) pozici a míru angažovanosti rodičů? Jak se u rodičů participujících na distančním vzdělávání mění vnímání školy a učitelů? K realizaci výzkumu jsme zvolili kvalitativní výzkumný design, který je vhodný pro odhalení a pochopení jevů, o kterých toho příliš mnoho nevíme [Strauss, Corbin 1990].

S ohledem na cíl výzkumu a výzkumný design byl zvolen záměrný výzkumný vzorek. V první fázi byla stanovena kritéria pro zařazení rodiny do výzkumného vzorku [Robinson 2014]: úplnost rodiny, vysoká úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů (alespoň jeden rodič měl vysokoškolské vzdělání), ročník školy (alespoň jedno dítě navštěvuje v průběhu pandemie první stupeň

Tabulka 1. Údaje o výzkumném vzorku

ID	Vzdělání matka/otec	Práce z domova matka/otec	Počet dětí v rodině	Pohlaví dítěte	Ročník	SVP
Anna	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	2	ano
Barbora	VŠ/VŠ	MD/ne	3	dívka	1	ne
Cecílie	VŠ/SŠ	ano/ne	2	chlapec	1	ne
Dana	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	5	ne
Emílie	VŠ/VŠ	ano/ne	2	chlapec	1	ne
Františka	VŠ/SŠ	ano/ne	2	dívka	2	ne
Kateřina	VŠ/VŠ	ano/ano	1	dívka	4	ne
Lenka	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	3	ne
Xénie	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	1	ne
Yvonne	VŠ/VŠ	ano/ano	4	dívka	2	ne
Zuzana	VŠ/VŠ	ano/ano	2	dívka	1	ne

Poznámka: MD: Mateřská dovolená, SVP – speciální vzdělávací potřeby

základní školy), zaměstnanost rodičů (oba rodiče byli před pandemií covidu-19 zaměstnáni alespoň na částečný úvazek), bližší informace viz Tabulka 1.

Spolupracující rodiny byly vyhledávány prostřednictvím inzerátu, který byl v období únor 2021 až září 2021 opakovaně umístěn na sociálních sítích, na webu pracoviště a distribuován prostřednictvím studentů. Velikost výzkumného vzorku byla stanovována graduálně s cílem dosáhnout teoretické saturace problému [Strauss, Corbin 1990; Švaříček et al. 2007]. Finální výzkumný vzorek tvoří celkem jedenáct rodin, respektive participantek – ve všech případech se jedná o ženy-matky – protože do výzkumu se nepřihlásil ani jeden muž-otec, a to navzdory tomu, že výzva byla mířena na rodiče obecně, bez ambice upřednostňování nějakého genderu. Tato skutečnost není neočekávaná, naopak, pouze potvrzuje, že v České republice, obdobně jako v mnoha jiných zemích, ve společnosti převládá představa, že ženy nesou hlavní zodpovědnost za činnosti související s péčí o děti [Bertrand et al. 2016]. Zdá se, že pandemie tento model vnímání úlohy matky ještě podpořila. Některé studie upozorňují, že zatížení matek péčí o děti bylo v době pandemie covidu-19 (oproti situaci otců) méně závislé na jejich pracovních povinnostech, respektive od matek se očekávalo, že se budou věnovat vzdělávání a péči o dítě nezávisle na množství dalších pracovních povinností [Sevilla, Smith 2020].

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu je získat vhled do nové vzdělávací situace, resp. pedagogické role rodičů, je jedním z kritérií záměrného výběru do-

sažení vysokoškolského vzdělání alespoň jedním z rodičů. Jedná se tedy o rodiče s potenciálně vysokým kulturním a sociálním kapitálem, u nichž lze předpokládat vyšší míru reflexivity jejich angažovanosti, větší přehled o dění ve vzdělávání a zároveň vyšší míru ochoty přebírat odpovědnost za vzdělávání svých dětí a dál tuto odpovědnost samostatně rozvíjet. Na tuto skutečnost upozorňují již klasické studie ze sociologie vzdělávání zabývající se vztahem rodiny a školy [Lareau 1987; Katrňák 2004]. Jinými slovy, aspekty (nové) rodičovské angažovanosti se těžko komplexně popisují v situaci, kdy můžeme u určité sociální skupiny rodičů, především rodičů s nižším vzděláním a nižším kulturním a sociálním kapitálem, stabilně konstatovat sníženou angažovanost, resp. její absenci. Jak uvádí Lareau [1987: 81], „rozdíly v sociálních, kulturních a ekonomických zdrojích mezi těmito dvěma skupinami rodičů pomáhají vysvětlit rozdíly v jejich reakcích na různé žádosti učitelů o účast ve školních záležitostech“. Rodiče s vyšším kulturním a sociálním kapitálem „chápali vzdělávání jako sdílený podnik a prověřovali, monitorovali a doplňovali školní zkušenosti svých dětí“ [ibid.]. Podobně Katrňák [2004] ve své studii poukazuje na to, že vztah mezi vysokoškolsky vzdělanými rodiči a školou je vztahem soudržným. Vysokoškolští rodiče se školou pravidelně spolupracují. To, jestli se bude dítěti ve škole dařit, nebo ne, nenechávají pouze na dítěti či na škole, ale považují to za výsledek své práce – cítí za to odpovědnost. Kladou velký důraz na školní přípravu dítěte a na rozvoj jeho zájmu o učivo a vzdělávání. Dítě nenechávají, aby se se školou vyrovnávalo samo, ale systematicky ho vedou. Vedle důrazu na školní přípravu dítěte také podporují v jeho kulturních aktivitách, jako jsou čtení knih nebo zájmové kroužky, které mají podnítit jeho zájem o činnosti spojené se vzděláváním.

Sběr a analýza dat

Data byla sbírána prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány v únoru až září 2021. Vzhledem k nařízením vlády v souvislosti s protiepidemickými opatřeními byly veškeré rozhovory realizovány online prostřednictvím platformy umožňující audiovizuální záznam rozhovoru, což nikterak nesnižovalo kvalitu výstupů, protože kvalita odpovědí získaných prostřednictvím online výzkumů je v podstatě stejná jako kvalita odpovědí získaných tradičnějšími metodami [Denscombe 2003]. Tímto způsobem vedené rozhovory nejen neohrožovaly zdraví participanta a výzkumníka v době probíhající pandemie, ale nabízely i vyšší míru flexibility a časovou a finanční efektivitu [Deakin, Wakefield 2014]. Nicméně byla brána v potaz i případná rizika takto vedených rozhovorů. Především byla snaha co nejlépe ošetřit technickou stránku věci. Participantům byla k rozhovorům nabízena platforma Zoom, ale pokud jim z nějakého důvodu nevyhovovala, mohli si zvolit jinou, pro ně vhodnější platformu. V průběhu realizace rozhovoru byla brána v potaz i další potenciální úskalí spojená s realizací online rozhovorů, například nižší míra vizuálních kontaktů a neverbálních podnětů, které mohou rozhovor znesnadňovat [Madge, O'Connor 2004].

Osnova rozhovoru byla zaměřena na následující tematické oblasti: Jak vypadá vzdělávání v době uzavření škol z důvodu pandemie covidu-19? Kdo a jakou měrou se na něm podílí? Jakou roli hraje v distančním vzdělávání realizovaném v domácnostech škola? Jakou roli hrají IT technologie? S jakými problémy se rodiny během vzdělávání potýkají? Jaké dopady má nedobrovolné domácí vzdělávání na rodiny a na děti samotné?

Před samotnou realizací rozhovorů byla vytvořena osnova rozhovoru, která prošla expertní oponenturou a následnou pilotáží. Účast participantek ve výzkumu byla zcela dobrovolná, participantky nebyly k účasti ve výzkumu nijak motivovány, s participací na výzkumu vyslovily informovaný souhlas. Rozhovory trvaly v průměru 40–45 minut. Všechny rozhovory byly nahrány a následně doslovně přepsány. Všechna data byla v rámci přepisů anonymizována a participantkám byla přiřazena náhodná jména. Audiovizuální záznam byl po přepsání rozhovoru vymazán.

Pro analýzu dat byla využita metoda tematické analýzy, která se vzhledem k povaze dat a zkoumaného fenoménu jevila jako nejvhodnější. Jedná se o metodu vhodnou: „pro identifikaci, analýzu a vykazování vzorců (témat) v datech“, jejímž prostřednictvím se „organizuje a popisuje... soubor dat do (bohatých) detailů“ [Braun, Clarke 2006: 79]. K identifikaci témat jsme přistupovali indukativně, takže tematická analýza nebyla vedena teorií. Přístup k identifikaci témat byl sémantický, kdy „témata jsou identifikována v rámci explicitních nebo povrchových významů dat“ [ibid.: 84]. Jak uvádí Braun a Clarke [2006], flexibilita tematické analýzy přináší řadu výhod, ale také určité problematické aspekty, které spočívají především v tom, že co je zjevné jednomu výzkumníkovi, nemusí být zjevné jinému, a to navzdory tomu, že oba vycházejí ze stejných informací, událostí a situací [Boyatzis 1998]. Důležitou roli tedy hraje proces zprůhlednění analýzy, k čemuž Braun a Clarke [2006] navrhuji šestibodový postup, v jehož průběhu se výzkumníci neustále vrací k předchozím bodům a následně postupují vpřed. V průběhu analýzy dat jsme vycházeli z doporučeného schématu: (1) Přepis dat, opakované čtení dat, zaznamenávání počátečních nápadů; (2) generování počátečních kódů (systematické manuální kódování zajímavých vlastností dat)²; (3) hledání témat (skládání kódů do potenciálních témat); (4) přezkoumávání témat (generování tematické „mapy“ analýzy); (5) definování a pojmenování témat (hledání esence každého tématu, jejich vzájemné propojení); (6) vypracování zprávy. Pro zvýšení validity a reliability tematické analýzy na analýze paralelně pracovali tři výzkumníci a v jednotlivých fázích analýzy svá zjištění diskutovali a vytvářeli společnou myšlenkovou mapu.

² Kódování podstatné části datového souboru probíhalo dvěma nezávislými kodéry, výsledky kódování byly následně porovnávány a v případě identifikace nekonzistence na základě diskuse pečlivěji popsány a operacionalizovány s cílem vytvořit transparentnější kódovací rámec s jasněji definovanými kódy [Joffe 2011].

Výsledky analýzy dat

Pedagogizace rodiny

Analýza dat ukázala, že rodiče lze považovat za velmi dobrý zdroj informací o tom, jakým způsobem probíhalo vzdělávání žáků základních škol během uzavření vzdělávacích zařízení v důsledku pandemie covidu-19 a jakou kvalitu toto vzdělávání mělo. Přenesení vzdělávání ze škol do domácností totiž výrazně zvýšilo angažovanost rodičů ve vzdělávání a zlepšilo jejich orientaci v tom, co a jakým způsobem se jejich děti učí. „Co já vidím jako super, že konečně člověk, alespoň takhle zprostředkovaně, může nahlédnout do toho způsobu té výuky, že to jako slyší, jakým způsobem ta výuka probíhá.“ (Dana)

Ve vztahu ke škole ovšem nebyli pouze v roli pozorovatelů, na vzdělávání svých dětí také významně participovali. Český vzdělávací systém totiž obdobně jako vzdělávací systémy v jiných zemích využíval spolupráce dvou do jisté míry komplementárních institucí, a to školy a rodiny, které navzdory svým rozdílům mají v optimálním případě jeden společný cíl: „zajistit dítěti jeho co nejlepší rozvoj“ [Rabušicová, Emmerová 2003: 142]. Zatímco školy byly v průběhu pandemie v roli poskytovatelů odborného know-how, vzdělávání dětí organizovaly, hodnotily jeho výsledky a především od podzimu 2020 i vzdělávání zajišťovaly prostřednictvím synchronní online výuky, rodiče byli v mnoha případech těmi, kteří v praxi zabezpečovali školou organizované vzdělávání, vytvářeli prostředí k učení, dohlíželi na vzdělávání dětí.

No na jaře vlastně online výuka vůbec neběžela v té škole, oni nám jenom posílali úkoly a ty jsme dělali a... dělala jsem to teda já se synem téměř výhradně... A na podzim potom už měli online výuku, to jsem dělala s ním taky já... Hodinu byla online výuka čistě plus další 2–3 hodiny jsme se učili spolu zase, protože tam vlastně dostali nějaký další zadání, co mají udělat... (Anna)

Rodiče stimulovala k vyšší míře participace na vzdělávání i samotná skutečnost, že vzdělávání probíhalo v domácnostech dětí. „Tím, že jsme byli doma a více jsme se tomu věnovali, věnovali jsme tomu větší pozornost, než když chodí do školy, protože se nám to odehrávalo, ta výuka, před očima.“ (Xénie)

Z výše uvedených příkladů vidíme, že přesun vzdělávací funkce ze školního do rodinného prostředí probíhal jednak na úrovni (1) změny povědomí o tom, co je role rodiče v této nouzové situaci, (2) výkonu nových aktivit, rutin, (3) intenzifikace vzdělávací angažovanosti a (4) nových časově-prostorových kontextů rodinných činností. To vše směrem k zabezpečení vzdělávací funkce. Jedná se tedy o komplexní „pedagogizaci“ rodinného prostředí tak, jak jsme ji charakterizovali výše.

Změna postavení rodiče směrem ke (spolu)organizátorovi vzdělávání dítěte vedla k redistribuci moci a odpovědnosti za průběh povinného vzdělávání a tím i za vzdělávací výsledky. Participace rodiny na misi veřejného vzdělávání

nebyla jen symbolická, ale byla přetavena do reálných vzdělávacích, hodnoticích a administrativních aktů, za které byli dříve zodpovědní primárně učitelé a další profesionální pracovníci v sektoru školství. Nelze tedy hovořit jen o intenzivnější spolupráci či partnerství, ale také o nové pedagogické respozibilizaci [Doherty, Dooley 2018], čili pandemií zvýšeném tlaku na vzdělávací odpovědnost rodičů.

Participantky upozorňovaly na skutečnost, že díky zvýšené participaci na vzdělávání a péči o dítě a domácnost neměly potřebný čas na zvládnání svých pracovních závazků, a to navzdory tomu, že většina z nich měla v průběhu pandemie možnost pracovat z domova. Činnosti spojené s formálním vzděláváním byly pro mnohé z nich důvodem k pracovní absenci a věnování se výhradně misi formálního vzdělávání. *„Některé dny jsem si prostě musela vzít úplně volno, protože jsem nebyla schopná nic do práce udělat.“* (Cecílie)

Role zaměstnance vypadávala alespoň dočasně z reflexe a do popředí se dostaly sociální role související s péčí o dítě a s jeho formálním vzděláváním.

Takže jsem byla učitelka, uklízečka, kuchařka, protože i to, že nechodí do jídelny, byl hrozný záprah, že vlastně člověk neustále jen vařil a dělal úkoly, a vlastně nebyl vůbec čas na nějakou mou práci, až třeba večer a v noci. (Dana)

Prostě dochází ke změně podoby a funkčnosti rodinného prostoru, ke změně koncepce rodičovství a tradičního vztahu mezi rodinou a školou.

Domov je rekalibrován jako pedagogický prostor kontinuálních zpětnovazebních smyček, ve kterých lze lokalizovat, monitorovat a upravovat život jako jednu z flexibilních a nepřetržitých inovací... Rodičovství není k tomu, aby poskytovalo procesy, jejichž prostřednictvím jsou děti „připraveny“ na školní docházku, ale je samo o sobě prostorem k dosažení úspěchu jako celoživotního procesu. [Popkewitz 2008: 181]

V některých případech měla taková „rekalibrace“ až takovou podobu, že domácí prostředí kopírovalo strukturu školního prostředí, ve vzdělávacích situacích se tedy navozovala jakási strukturální koherence.

No tak my jsme to měli strašně jako režimově ošetřený, my jsme měli rozvrh hodin vlastní, takže jsme ráno vstali normálně, teda trochu později než do školy, vstávali jsme před osmou hodinou, pak jsme začínali někde kolem osmé vyučování, samozřejmě se nasnídali a tak, pak bylo vyučování, normálně jsme měli zvonění, postavili jsme se a pozdravili jsme se, a pak bylo vyučování. (Anna)

Vztah a působení institucí rodiny a školy byl v první vlně pandemie vnímán spíše ve smyslu „sekvenčního modelu“ spolupráce rodiny a školy.

Nebylo to jako „zapojte rodiče“, nebo že by jako škola měla nějak zájem zapojit rodiče, tam se jako předpokládalo, že děti budou prostě v pátek v jednu hodinu

odevzdávat úkoly, maminka to vyfotí a pošle učitelce, že by se o tom s námi někdo bavil... že by tam byla nějaká spolupráce – vyhovuje/nevyhovuje/co časy... Takhle nám to bylo jako předané a takhle to jako bylo. (Emílie)

Sektor školy se nevzdává svých organizačních ambicí a zásahů do rodinného vzdělávacího působení, spíše přesně vymezuje povinnosti a pravomoci. Poměrně typická je zde tedy modalita vztahu rodiny ke škole, kterou Štech [1997] označuje jako opozici. V ní jsou jasně vymezeny kompetence a pravomoci. Oproti kompetenčnímu rozdělení před pandemií je však novým zásadním momentem to, že škola ztrácí kontrolu nad procesualitou vzdělávání a nad dosahováním vzdělávacích výsledků. Kontrolu nad těmito funkcemi přebírá rodina.

Školní sektor očekával od rodiny responzivitu a reaktivitu. Samotná organizace učebního režimu a způsobu naplňování školních povinností byla na rodičích, i když to v některých případech bylo komplikované.

Takže bylo docela složité skloubit to, že vlastně mladší dostával zadání na celý týden a ... A [my] jsme si to [vzdělávání] prostě mohli rozvrhnout. Ten starší dostával víc úkolů, protože už byl čtvrták a dostával je prostě ze dne na den, takže třeba jeden den toho bylo hrozně málo a druhý den najednou prostě moc. Takže jsme si to třeba nemohli udělat dopředu a jeden den jet třeba úplně na nějaký výlet nebo si prostě udělat takovou psychohygienu. (Dana)

Vzdělávací responzivita, která vznikla v důsledku responzibilizace rodičů k formálnímu vzdělávání v nouzové situaci a byla podpořena pedagogizací rodinného prostředí, prostě měla prioritu.

Zároveň byla v tomto období zjevná nesystematičnost školních požadavků. Školy si nebudovaly koherentní kulturu učení, ve které by se sjednocovaly pedagogické nástroje a formy. Adaptační míček byl výhradně na straně rodičů jako adresátů školních požadavků.

A Kuba je páťák a on už má na každý... předmět někoho jiného..., než se to nějak sjednotilo, tak někdo chtěl posílat úkoly e-mailem, někdo chtěl do chatu, někdo chtěl odevzdávat přes ty assignments v Teamsu, že vlastně to bylo... kolikrát nepřehledné, kdo kam, kdo a jakým způsobem to zadání zadává a jakým způsobem to dítě to má odevzdat. Takže vlastně znovu je to má zodpovědnost, protože on není schopný tohle uhlídat, jo, protože to je jako chaos. (Dana)

Tato skutečnost ale neznamená, že by došlo k responzibilizaci bez kontaktu s učiteli. Při této otázce již hrál významnou roli přístup samotných učitelů, který mohl být i velmi aktivní.

Takže dřív to bylo tak, že se moc s učitelem nekomunikovalo, v zásadě jsme měli žákovskou knížku, tam jsme se jako podívali na známky, a pak byly třídní schůzky jednou za půl roku nebo za čtvrt roku, a teď vlastně si jako průběžně píšeme, prů-

běžně voláme, což je super. Takže řešíme operativně ty problémy, a to mám pocit, že právě ta pandemie tomu hodně dala, protože on chtěl komunikovat i po nás chtěl, abychom mu posílali fotky, jak děti něco dělají... opravdu ho to zajímalo... dával nám tu zpětnou vazbu... a přetrvalo to i do téhle doby, kdy oni už zase do školy chodí... (Anna)

Bez ohledu na reaktivnost rodičů a zpětnovazební angažovanost učitele však právě matka byla tou, která dokumentovala průběh učení („posílala fotky“) a převzala odpovědnost za průběh a kontrolu školního učení.

V prvních fázích distančního vzdělávání však přenos sociálních rolí a osvojení si nové rolové struktury představovaly problém. Docházelo ke konfuzi rolí [Štech 2003] způsobené pedagogizací rodiny.

No tak ze začátku jsme trochu bojovali, protože nebyl zvyklý, že s ním ty věci dělám já, a má víc tendenci se tak jako rozcapovat, rozčilovat před maminkou než ve škole. V zásadě asi tak čtrnáct dní to trvalo, než si to nějak sedlo, a pak paradoxně nás to oba dost bavilo, vlastně ho to bavilo, chtěl se učit a jako nějak nebyl s tím problém. (Anna)

Ale spíš než obsahově, jsme měli velký problém s tou autoritou a vůlí toho dítěte nás nějak poslouchat. To bylo teda hrozné. (Yvonne)

To dítě se před tou učitelkou snaží, což u nás se nesnaží. (Barbora)

Zde se dostáváme ke konfliktnosti vzorců jednání vycházejících ze strukturální odlišnosti rodinného a školního prostředí, s nimiž pracují kontrastní teorie vztahu mezi rodinou a školou. Uvedené příklady ukazují konfliktnost zejména ve vzorci afektivita – afektivní neutralita, ale také ve vzorci askripce–výkon.

Auto(didaktizace) rodičů

Přenos odpovědnosti za zajištění procesuality učení na rodiče, hlavně během první vlny pandemie, významně zvýšil pedagogickou reflexivitu rodičů o způsobech, postupech a metodách vzdělávání. Rodiče byli nuceni tematizovat a konceptualizovat své vzdělávací působení a učební pokrok svého dítěte. Do své identity tedy přijali didaktické komponenty, protože didaktika představuje základní teoretické rámce o způsobech vyučování a školního učení. Nedošlo tedy jen k pedagogizaci rodiny ve smyslu redefinice funkcí sociálního prostoru rodiny a příslušných sociálních rolí (směrem k zajišťování formálního vzdělávání), ale také k (auto)didaktizaci rodičovských identit. Výraz „(auto)didaktizace“ přitom naznačuje, že někteří rodiče samostatně a cílevědomě budovali svůj didaktický přístup, aktivně se nad ním zamýšleli, jiní rodiče byli „didaktizováni“ pod tlakem situace a vědomí si své nové odpovědnosti a další rodiče formovali své didaktické schopnosti konzultacemi s učiteli. Zpočátku přitom šlo o komplikovaný proces

a také naše participantky, navzdory svému vysokému kulturnímu a vzdělanostnímu kapitálu, zažívaly určitou míru nejistoty.

Všeobecně mám problém, jsou to prostě prvňáci a já mu nemůžu říct, jak se ta písma píšou, protože to nevím. Jo, já nevím, jak ho naučit číst, protože to prostě nevím, já umím číst, ale nevím, jak se to učí. (Emílie)

Výše uvedený výrok ukazuje, že přenos i tak esenciálních dovedností, jako jsou základy jazykové gramotnosti, mohl být pro rodiče výzvou. Nové didaktické kompetence rodičů byly získávány např. prací s učebnicemi, vlastním studiem problematiky a následnou reflexí o optimálních formách vyučování.

Hodně náročné..., abychom se vůbec na tu látku uměli i sami připravit, protože někde v učebnicích, teď třeba konkrétně narážím na matematiku, tam byla daná třeba nová problematika, ale nikde nebylo napsáno, co to vlastně znamená. A my jsme si to museli nejdřív nastudovat, abychom pochopili, co tím básník chce říct, a byli jsme to schopní tomu dítěti předat. (Kateřina)

Didaktizace rodičů se optimálně dělá v kooperaci s učiteli. Absolutně nezbytná se jevila v situaci, kdy se obsahy vzdělávání měly zprostředkovat netradičními metodami.

Oni mají Hejného matematiku, a tam někdy to zadání jsem jako nevěděla, co se po mně chce. Takže to jsem ale řešila většinou konzultací s učitelem, jsme mu to vyfotili a on nám jako zavolal nebo napsal, jak se to dělá. (Anna)

Didaktizace rodičů se optimalizovala v situaci, kdy existoval nějaký stabilní systém zpětnovazební komunikace mezi školou a rodinou.

V loňském roce to bylo tak, že ve chvíli, kdy my jsme nahráli do té aplikace [aplikace k odevzdávání úkolů] ... výsledky práce naší dcery, tak ona [paní učitelka] k tomu připsala nějaký komentář, většinou to bylo pozitivní a povzbuzující, sem tam bylo, že by ještě třeba něco k tomu měla přidat. Když se třeba mě něco osobně..., tak jsem jí tam napsala svůj komentář a poznámku, na kterou ona zareagovala, tak to mi přišlo fajn. (Lenka)

Pokud takový systém neexistoval, vnímali to rodiče negativně. Zároveň snaha optimalizovat své pedagogické působení byla v jejich diskurzích poměrně intenzivně přítomná.

„Děkuji za zaslané úkoly“, že to [žáci] dělají hezky, nebo něco takového, ale vlastně nebyla žádná zpětná vazba, že by jako „díky, v pořádku“ nebo že by [rodič] dostal nějakou přímo osobní reakci, jestli to, jak to děláme, je správně, nebo špatně. (Emílie)

Někteří rodiče navíc projevili vysokou míru kreativity a snahy předat dítěti obsah vzdělávání jednotlivých předmětů zábavnější formou, než jak z jejich pohledu činil učitel či učitelka. Věnovali čas přípravě na „vyučovací hodiny“ a vyhledávání atraktivnějších forem předávání obsahu vzdělávání a procvičování vědomostí a dovedností. V těchto případech šlo o vrcholné podoby autodidaktizace, kde se rodič snažil dosáhnout vlastně jisté formy pedagogické excelence.

Já jsem si dělala večerní přípravy. Protože jsem chtěla mu ty věci předat, vlastně to bylo celý o tom, že dostali úkoly strana tolik a tolik, cvičení tolik a tolik, a mně se jako protivilo mu to dávat jenom touhle formou. Takže jsem třeba připravovala jako pracovní listy na psaní, které byly založené úplně na něčem jiném než jen tupým psaním, co mají v písance. Hledala jsem si na internetu, různý jako cvičení, které jsou zábavnější, než je ta klasická jako výuka, no. (Anna)

V tomto případě přebíral rodič prvky profesní identity učitele založené na „profesním“ rozvoji.

Škola zase v sedle

Po zavedení synchronní online výuky, a to především ve druhé vlně pandemie, dochází opětovně k redistribuci pedagogické moci a odpovědnosti. Efektivnější průnik instituce školy do rodinného prostředí byl umožněn zejména pokrokem ve využívání nových technologií, který se projevil ve většině škol.

Potom na podzim naopak oni na tom hrozně zapracovali ve škole..., měli na to školení, v podstatě ještě, než se to znovu zavřelo v té půlce října, tak i děti, hlavně ty starší ... se s těma Teamsama naučily už ve škole, založily si ty účty, založily si e-mail, založily si hesla, takže už se jim to jako ukázalo ještě ve škole..., což byla hrozná výhoda. (Dana)

Ale jako ta kvalita, ten rozdíl byl strašně vidět mezi tedy tou jarní vlnou a tou podzimní... I ti starší učitelé měli různé tréninky, aby věděli, jak to mají používat, co s tím dělat, a bylo to jako strašně vidět. (Františka)

Následné oslabení pedagogických rolí rodičů souvisí primárně s nově nabytou možností dětí být, i když pouze online, v kontaktu s učiteli a spolužáky. Sociální kontext individuálního vzdělávání v rodině se mění na nový kontext skupinového, popřípadě hromadného učení frontálně organizovaného učiteli. „... každé to dítě má alespoň chvíli tu výuku s tou paní učitelkou nebo panem učitelem. Mají tu zpětnou vazbu, vidí ty spolužáky, přestože to není ideální, tak alespoň něco takhle přes to online prostředí...“ (Dana)

Online vzdělávání tedy přináší do rodiny univerzalistické vzorce jednání, které nebyly tak často přítomny během vzdělávání v první vlně pandemie.

Učitelé přitom nezůstávají jen na distanc, synchronní online výuka jim umožnila získat kontrolu nejen nad procesem vyučování, ale umožňovala jim používat i některé interaktivnější a individualizovanější formy hodnocení pokroku a učebního výkonu dítěte. „Paní učitelka opravdu druhý den se k nim vracela, k těm úkolům, kontrolovala je, ptala se, kdo s čím měl problém, takže bylo jasné, že to dítě to musí mít hotové. A to vlastně fungovalo velmi dobře.“ (Františka)

V této situaci dochází ke změně rodičovského chování a redistribuci rolí. Rodiče již nejsou zodpovědní za pedagogické vedení a předávání obsahu vzdělávání, ale prioritně provádějí asistenční nebo podpůrnou činnost při výuce.

Pak už se to zvrhlo do toho, že vlastně naše asistence spočívala v neustálém napomínání „dávej pozor, sleduj, co máš dělat, neodcházej, nehraj si, nekresli si“ a tak dále. A bylo to čím dál náročnější. Čím déle ta situace trvala, tím horší to bylo. (Cecílie)

Potřeboval asistenci naprostou, on to vůbec nebyl schopný zvládat. To bylo tak, že jsem ho připojila, on u toho seděl a já jsem seděla u něj, vypínala jsem a zapínala jsem mu mikrofon, protože když to měl dělat sám, tak mu to strašně dlouho trvalo, než vůbec našel to tlačítko... (Anna)

Z procesů vzdělávání byl rodič vyloučen a asistence se týkala hlavně obsluhy techniky, resp. dodržování harmonogramu činností nebo režimu školního dne.

A ze začátku samozřejmě potřebovala poradit, na co má kde kliknout, aby se dostala do místnosti, ale přece jen ty děti v době tabletu už jsou znalé, takže velmi rychle pochopila, jak to ovládat. Takže v tomhle případě tolik moji asistenci nepotřebovala. Spíš, že jsem i já u toho chtěla být, protože prostě potřebovala trošičku usměrňovat, jako: „Sedni si. Nejez tu pastelku. Nekoukej z okna.“ Tak, abych ji udržovala trochu v pozornosti a s tou výukou, protože přes tu obrazovku udržovat tu pozornost těch dětí je nadlidský výkon. (Zuzana)

Vzniká však zajímavá situace. Část našich participantek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem se s touto změnou smířovala jen těžko. Mnohé z nich ve fázi (auto)didaktizace nabyly nové pedagogické způsobilosti, lépe poznaly učební kapacity svých dětí. To vedlo ke zvýšené pedagogické reflexivitě a v hromadném online vyučování začaly vnímat (pokud pomineme organizační) některé pedagogické deficity.

Vlastně mě deptala ta neefektivita té výuky, zvlášť když jsem měla to porovnání s prvním týdnem, kdy jsem ho učila sama, tak jsem si říkala, že kdybych ho učila sama, tak se toho prostě naučí mnohem víc, bylo by to daleko efektivnější než takhle... (Cecílie)

Prostě tohle je spíš problém, že tam už vůbec není problém pro nějaký individuální přístup a že se opravdu snaží přizpůsobit těm nejslabším, což je dobře, ale na dru-

hou stranu ten drive celé té třídy je tím jako postižený, že děti, kterým to jde, tak opravdu jsou odkázané na to, že je to nebaví... (Dana)

Vidíme, že některé matky v tomto případě modelují vztah rodiny a školy ve smyslu kontrastních teorií. Kontrast vytvářejí zejména na úrovni vzorců jednání orientace na sebe – orientace na kolektivitu; univerzalizmus–partikularismus; neurčenost–určitost. Sledujeme reflexi o jakési privatizaci vzdělávání rodiči oproti univerzálnímu nastavení školou organizovaného vzdělávání.

Některé rodiče tato srovnávací zkušenost dokonce vedla k úvahám o domácím vzdělávání jako plnohodnotné náhradě školního vzdělávání.

No já jsem o tom dokonce přemýšlela chvíli, jako na ten podzim, že vlastně by to bylo fajn zůstat už doma, protože mám opravdu pocit, že konkrétně pro moje dítě by to byla lepší forma vzdělávání – vzdělávat se doma... Ale vlastně mi ta zkušenost ukázala, že to aspoň pro tohle jedno moje konkrétní dítě, to může být mnohem lepší forma vzdělávání než v té škole. (Anna)

Mezi rodiči vznikaly dokonce koordinované snahy, které by je znovu vtáhly do centra vzdělávacích aktivit jejich dětí, alespoň v omezené míře.

Ozývají se hlasy z řad rodičů, že si děti budeme učit sami. Že bychom v rámci té stávající třídy vytvořili taky nějakou komunitní... nějaké komunitní vzdělávání k té škole. Buď navíc, nebo náhradou za některé dny... (Cecílie)

Tyto pedagogické úvahy rodičů vyplývají ze zvýšeného „neformálního sociálního kapitálu“ [Pichler, Wallace 2007] této sociální skupiny rodičů.

Budování neformálního sociálního kapitálu mezi rodiči může... prospět zapojení studentů prostřednictvím několika mechanismů, včetně vytváření kanálů pro rodiče, aby si předávali rady ohledně přístupu ke školní práci, vzájemné pomoci monitorovat účast svých dětí na dálkovém učení, a dokonce poskytovat informace o zdravotních nebo materiálních zdrojích, které pomáhají rodinám překonat krizi. [Domina et al. 2021: 4]

Diskuse a závěr

Uzavřením škol došlo k přesunutí vzdělávání ze školních lavic do domácností žáků a pod dohled rodičů. Tato situace vytvořila tlak na zvýšení pedagogické zodpovědnosti rodičů a změnu vztahu mezi školou a rodinou. V první, tzv. jarní vlně pandemie byly na rodinu přesunuty klíčové vzdělávací funkce, které tradičně zastávala škola, a to především zodpovědnost za procesualitu vzdělávání a dosahování vzdělávacích výsledků. To vytvořilo tlak na změnu podoby a fun-

gování rodinného prostředí a změnu vnímání koncepce rodičovství, od kterého se sice obecně očekává klíčová role při utváření osobnosti jedince a jeho úspěchu ve společnosti, ale není primárně vnímáno jako prostor k poskytování formálních vzdělávacích procesů [Popkewitz 2008]. Potřeba dočasného přesunu formálního vzdělávání do domácnosti dětí přiměla středostavovské rodiny s dětmi mladšího školního věku k restrukturalizaci dělby práce v rodině směrem k více tradičním modelům, kdy matky nesou vyšší míru zodpovědnosti za péči o děti a domácnost, zatímco otcové jsou vnímáni jako živitelé rodin, kteří odcházejí za prací mimo domov. Některé respondentky dokonce uváděly, že pociťovaly potřebu upřednostnit péči o dítě a jeho vzdělávání před plněním vlastních pracovních povinností, které přesouvaly do pozdních večerních hodin či na ně dočasně rezignovaly. Tento do jisté míry „tradiční“ model dělby práce v domácnostech mohl být podpořen i tím, že většina respondentek pracovala během pandemie z domova, viz Tabulka 1. Práce z domova jim sice otevřela možnost flexibilnějšího nakládání s časem a vytvořila prostor pro vzdělávání dětí v dopoledních hodinách, ale pravděpodobně zároveň zvýšila očekávání, že se budou dětem věnovat více než jejich otcové, kteří mnohdy pokračovali v práci mimo domov, viz Tabulka 1. I když je tento způsob chování spojen s rizikem vysokého pracovního zatížení matek a může mít negativní dopady na jejich pracovní kariéru a zdraví [Sevilla, Smith 2020], zdá se, že byl v dané situaci rodinami považován za funkční model chování umožňující překlenout akutní nouzovou situaci.

Došlo tedy ke komplexní sociální transformaci rodin a zaměření rodinného působení směrem k pedagogizaci rodiny. Tato transformace měla zpočátku rysy sekvenčního modelu spolupráce rodiny a školy (založeného na reciprocitě), kdy byly rodině přiznány významné vzdělávací pravomoci. Toto období bylo zároveň obdobím silné respozibilizace a pedagogické (dokonce didaktické) identifikace zúčastněných rodičů. Nová situace se ovšem neobešla bez problémů. Vztahová a strukturální odlišnost vzdělávacích procesů realizovaných ve škole a v rodině byla v případě rodičů (minimálně v počátečních fázích distančního vzdělávání) zdrojem rolových pnutí zejména v případě vzorců jednání, jako je afektivita – afektivní neutralita nebo askripce–výkon. Tyto problémy se podařilo nejlépe zvládnout v případech, kdy rodiče vytvořili podmínky pro strukturní homologii – v domácím prostředí simulovali podmínky a kulturu školy tak, jak jsme v některých případech zaznamenali. Price, Peersman a Matherne [2021] tuto konstelaci označují jako školu doma, kterou odlišují od domácího vzdělávání. Xia [2020] upozorňuje, že vzdělávání během pandemie otevřelo prostor k prozkoumání integrace domácího a školního vzdělávání. Epsteinová [2014: 131] hovoří o této nové konstelaci jako o „domovech podobných škole“. V takových podmínkách se „rozdíl mezi univerzalistickým a partikularistickým přístupem stírá“ [ibid.]. Toto se však událo v kontextu rodin vysoce motivovaných pro vzdělávání a s velmi vysokým kulturním a sociálním kapitálem.

Ve druhé vlně pandemie a s nástupem online forem vzdělávání sílí kontrastní model spolupráce rodiny se školou, kdy škola získává zpět pod kontrolu

vzdělávací procesy, což snižuje míru očekávané participace rodičů ve vzdělávání. Můžeme říci, že prostředí rodiny se znovu repedagogizuje směrem ke vzdělávací asistenci. Online prostředí se stává prodlouženou rukou školy, jejímž prostřednictvím se do vzdělávacího procesu doma opětovně dostávají univerzalistické standardy. Tuto situaci však matky s vysokým kulturním a sociálním kapitálem začínají vnímat kontrastní optikou. Univerzalistické standardy školní kultury vnímají jako prvky zpomalování vzdělávacího pokroku svých dětí a nedostatečného individuálního rozvoje. Demonstrují tímto partikularistický standard typický pro rodinné chápání rozvojových procesů. Do hry tak znovu vstupuje kontrast mezi tradičními školními a rodinnými vzorci chování a jednání: orientace na sebe – orientace na kolektivitu; univerzalizmus–partikularismus; neurčenost–určitost. Vysoký pedagogický a didaktický kapitál, který matky nabyly v rámci vzdělávání v domácnostech během první vlny pandemie, některé z nich dokonce vede k úvahám o nahrazení školou organizovaného vzdělávání alternativní formou vzdělávání, která by byla organizována rodiči, resp. rodičovskou komunitou, která je zdrojem neformálního sociálního kapitálu.

Ukazuje se tedy, že u námi sledované skupiny rodičů podmínky online vzdělávání vedly ke zvýšení nedůvěry rodičů vůči školou poskytovanému vzdělávání. Je však potřeba zdůraznit, že se jedná o specifickou skupinu rodičů s vysokým sociálním a kulturním kapitálem, u níž lze obecně předpokládat vyšší míru kritičnosti a nedůvěry k centrálním autoritám. Nakonec i sám koncept responzibilizace původně vychází z aktuálních sociálních změn, z procesů neoliberalizace sociální správy, kdy se úkoly státu přenášejí na privátní a individuální entity [Juhila, Raitakar, Löfstrand 2017]. Mezi rodiči této sociální skupiny je i nejvíce přítomno povědomí, že v období éry sociálního státu jim bylo mnoho zodpovědností odebráno nebo přeneseno na jiné úrovně [ibid.].

Z tohoto pohledu lze tedy říci, že pandemie (a formy vzdělávání v ní uplatňované) bezpochyby urychlila uplatnění forem neoliberální správy vzdělávání, která z rodičů s vysokým kulturním a sociálním kapitálem dělá „producenty“ a „vzdělávací manažery“, a to v doslovném významu“ [Olmedo, Wilkins 2017: 582–583]. Jejich „zodpovědnost“ se tak hlavně v první vlně pandemie stává novou „technologíí správy“ vzdělávání. „Úkolem přístupů používaných vládou je proto efektivněji propojit povinnosti rodiny a školy tím, že je učiní koherentními, ne-li totožnými.“ [Baez, Talburt 2008: 34–35]

Pohyb tímto směrem ovšem otevírá otázku prohlubování sociálních rozdílů ve vzdělávání a elitizace vzdělávání v průběhu nouzového vzdělávání v období pandemie, protože takto nastavené „propojení rodičovských a školních povinností“ je schopná zvládnout jen specifická sociální skupina rodičů. Navíc, jak upozorňuje Dreeben [1968], funkcionalistické prvky školy jako univerzalizmus, specifičnost a kategorizace nebývají takovými rodiči vnímány jako něco, co by bylo ve vzdělávání produktivní. Dreeben ale ukazuje, že právě tyto prvky souvisí s ideou spravedlnosti a rovnosti a kontrastují s nepotismem, zvýhodňováním a svévolí [ibid.: 74]. Různé formy distančního vzdělávání během pandemie je pro-

to třeba podrobit nejen mikro-, ale i makrosociální analýze, která by vedla ještě k hlubšímu zmapování a porozumění vzniklé situaci.

Zároveň však i mikroanalytický pohled ukazuje, že rodičovský kriticismus vůči větší intervenci školy do distančního vzdělávání prostřednictvím synchronní online výuky není důsledkem jejich nezávislosti na stabilních školních kulturách. Naopak. Kriticismus rodičů s vyšším kulturním a sociálním kapitálem vychází zejména z jejich posílených „profesionalizačních“ zkušeností získaných během první vlny pandemie. Vzpomeňme na příklady bezradnosti těchto rodičů při předávání elementárních dovedností, jako je psaní či jednoduchá matematika. Tehdy se obraceli na učitele jako autority a v mnoha případech jim byly poskytnuty efektivní formy spolupráce a poradenství. Jejich zvýšené kompetence v oblasti vzdělávání byly také důsledkem zvýšeného tlaku školy na jejich reaktivitu a responzivitu během první vlny pandemie. Klíčovým hybatelem byl tedy sociální kapitál této skupiny rodičů.

Předložená studie tak ukazuje, že rekonfigurace vztahu rodiny a školy a redefinice sociálních funkcí obou institucí v období pandemie a uzavírání škol znovu a v nové kvalitě otevírá klasické otázky sociologie vzdělávání. Ukazuje přitom reálné příklady transformace vzdělávací angažovanosti rodičů s vysokým kulturním a sociálním kapitálem v českém vzdělávacím prostředí během pandemie. Zároveň v kontaktech mezi rodinou a školou identifikuje body průniku prvků vzdělávacích nerovností a mechanismy její reprodukce.

Rodiče přitom reagují na proměny sociální struktury vzdělávacích procesů, která měla odlišnou podobu v každé vlně pandemie. Odlišná sociální struktura vzdělávání v obou vlnách (domovy podobné škole versus online vzdělávání) totiž implikuje odlišné vzdělávací strategie rodičů a jejich přístupy k příslušné škole a učitelům. Předložená studie přitom poukazuje na vysokou vzdělávací adaptabilitu a flexibilitu matek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem v reakci na dané strukturální změny. Pro tyto matky je typický výchovný styl, který by se v souladu s Lareauovou [2003] dal označit jako soustředěná kultivace, vysvětlující zvýšenou angažovanost matek v nových vzdělávacích situacích, jež zároveň byla v případě některých z nich zdrojem jejich kritičnosti vůči škole při zavedení online výuky. Strukturálně homologické uspořádání vzdělávání v „domovech podobných škole“ tak není možné chápat jako akceptaci univerzálních standardů přítomných v podmínkách masového vzdělávání ve škole. Naopak je v dané chvíli z pohledu matek nejefektivnějším prostředkem k zabezpečení partikularistických cílů individuálního vzdělávání daného dítěte jeho rodičem. Naproti tomu online vzdělávání, které převažovalo ve druhé vlně pandemie, oslabovalo partikularismus rodičů, čímž se automaticky vytvořil prostor ke kritice vzdělávacích aktivit zabezpečovaných školou. Jak ukazují mezinárodní studie [např. Mullis et al. 2020], kritičnost rodičů je v českém vzdělávacím prostředí silně zakořeněná (čeští rodiče jsou třetími nejvíce kritickými rodiči po korejských a japonských rodičích). Pandemická situace navíc ještě více akcentovala společenskou atmosféru individualizace rizik selhání vzdělávání, a tím i rodičovskou responzibilizaci,

kteřá je typickou neoliberální racionalitou [Kaščák, Pupala 2011] a kteřá se navíc tývá převážně matek s vysokým kulturním a sociálním kapitálem. Pro ně je totiž vzdělávací angažovanost a kritičnost součástí „morality mateřství“ [Vincent 2017], kteřou pandemie podrobila nové zkoušce.

ONDREJ KAŠČÁK je profesorem pedagogiky na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě a Filozofické fakultě UK v Praze. Zabývá se problematikou vzdělávací politiky a sociologie vzdělávání se zaměřením na sledování mocenských vztahů a ideologických vazeb ve školství. V empirickém výzkumu se zabývá zejména kvalitativním designem a etnografickými přístupy. Je spoluautorem monografie *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu (SLON) a vedoucím redaktorem časopisu Journal of Pedagogy*.

YVONA KOSTELECKÁ je vědeckou pracovnicí na Filozofické fakultě UK. Zabývá se problematikou individuálního vzdělávání, problematikou integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a programů pro návrat vědců zpět do země. Je autorkou kapitoly s názvem *Home Education Experience in Selected Post-communist Countries* uvedené v knize *The Wiley Handbook of Home Education* (ed. M. Gaither), kteřá vyšla v roce 2016 v nakladatelství John Wiley & Sons.

TEREZA KOMÁRKOVÁ působí na Filozofické fakultě UK. Zaměřuje se na problematiku sociálních a vzdělanostních nerovností, inkluzivního vzdělávání a vzdělávání v době pandemie covidu-19. Je spoluautorkou řady článků, zejména: K. Hnilica et al. „Stereotypy a morální legitimizace sociální stratifikace.“ *Československá psychologie*, 2017, 61 (2): 109–127; J. Lorenzová, T. Komárková. „Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice.“ *Orbis Scholae*, 2019, 13 (1): 87–106.

VERONIKA NOVOTNÁ působí na Filozofické fakultě UK. Zaměřuje se na problematiku pracovních vyhlídek jedinců odcházejících z dětského domova a interdisciplinární otázky sociální pedagogiky. Je spoluautorkou několika článků, viz např.: Y. Kostecká, T. Komárková, V. Novotná. „Remote Home-based Education as a New Phenomenon in the Time of the Covid-19 Pandemic – the Experience of Czech Families.“ *Journal of Pedagogy*, 2021, 12 (1): 141–164.

Literatura

- Baez, B., S. Talburt. 2008. „Governing for Responsibility and with Love: Parents and Children between Home and School.“ *Educational Theory* 58 (1): 25–43, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00274.x>.
- Bertrand, M., P. Cortés, C. Olivetti, J. Pan. 2016. *Social Norms, Labor Market Opportunities, and the Marriage Gap for Skilled Women* (No. w22015). National Bureau of Economic Research, <https://doi.org/10.3386/w22015>.

- Boyatzis, R. E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., V. Clarke. 2006. „Using Thematic Analysis in Psychology.“ *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brom, Č., J. Lukavský, D. Greger, T. Hannemann, J. Straková, R. Švaříček. 2020. „Mandatory Home Education during the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st – 9th Graders’ Parents.“ *Frontiers in Education* 5, <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>.
- Carpenter, D., J. Dunn. 2020. „We’re All Teachers Now: Remote Learning during COVID-19.“ *Journal of School Choice* 14 (4): 567–594, <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1822727>.
- Dahlstedt, M., A. Fejes. 2014. „Family Makeover: Coaching, Confession and Parental Responsibilisation.“ *Pedagogy, Culture & Society* 22 (2): 169–188, <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2013.812136>.
- Daniel, J. 2020. „Education and the COVID-19 Pandemic.“ *Prospects* 49 (1): 91–96, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Deakin, H., K. Wakefield. 2014. „Skype Interviewing: Reflections of Two PhD Researchers.“ *Qualitative research* 14 (5): 603–616, <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>.
- Denscombe, M. 2003. *The Good Research Guide*. Maidenhead. UK: Open University Press.
- Doherty, C., K. Dooley. 2018. „Responsibilising Parents: The Nudge towards Shadow Tutoring.“ *British Journal of Sociology of Education* 39 (4): 551–566, <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1377600>.
- Domina, T., L. Renzulli, B. Murray, A. N. Garza, L. Perez. 2021. „Remote or Removed: Predicting Successful Engagement with Online Learning during COVID-19.“ *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 7 (1): 1–15, <https://doi.org/10.1177/2378023120988200>.
- Dreeben, R. 1968. *On What Is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- English, R. 2021. „Getting a Risk-free Trial during COVID: Accidental and Deliberate Home Educators, Responsibilisation and the Growing Population of Children Being Educated Outside of School.“ *Journal of Pedagogy* 12 (1): 77–98, <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0004>.
- Epstein, J. L. 2014. „Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement.“ Pp. 121–136 in K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, F. Lösel (eds.). *Social Intervention: Potential and Constraints*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Griffith, A. K. 2020. „Parental Burnout and Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic.“ *Journal of Family Violence* 37: 725–731, <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>.
- Joffe, H. 2011. „Thematic Analysis.“ Pp. 210–223 in *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*, <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>.
- Juhila, K., S. Raitakari, C. H. Löfstrand. 2017. „Responsibilisation in Governmentality Literature.“ In K. Juhila, S. Raitakari, C. Hall (eds.). *Responsibilisation at the Margins of Welfare Services*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315681757>.
- Kaščák, O., B. Pupala. 2011. „Governmentality-Neoliberalism-Education: the Risk Perspective.“ *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis* 2 (2): 145–158, <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>.
- Katrnák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- König, J., D. J. Jäger-Biela, N. Glutsch. 2020. „Adapting to Online Teaching during COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among

- Early Career Teachers in Germany." *European Journal of Teacher Education* 43 (4): 608–622, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- Kostecká, Y., T. Komárková, V. Novotná. 2021. „Remote Home-based Education as a New Phenomenon in the Time of the Covid-19 Pandemic—the Experience of Czech Families." *Journal of Pedagogy* 12 (1): 141–164, <https://doi.org/10.2478/jped-2021-0007>.
- Lareau, A. 1987. „Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital." *Sociology of Education* 60 (2): 73–85, <https://doi.org/10.2307/2112583>.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods : Class, Race and Family Life*. Berkeley. Berkeley. Los Angeles, University Of California Press.
- Lightfoot, S. L. 1978. *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*. New York, NY: Basic Books.
- Madge, C., H. O'connor. 2004. „Online Methods in Geography Educational Research." *Journal of Geography in Higher Education* 28 (1): 143–152, <https://doi.org/10.1080/0309826042000198710>.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, D. L. Kelly, B. Fishbein. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science* [online]. [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>.
- MZ. 2021. „Krizové ošetřovné." *Covid portál* [online]. Ministerstvo zdravotnictví [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/socialni-situace/krizove-oseetrovne>.
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Olmedo, A., A. Wilkins. 2017. „Governing through Parents: A Genealogical Enquiry of Education Policy and the Construction of Neoliberal Subjectivities in England." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 38 (4): 573–589, <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>.
- Parsons, T. 1991. *The Social System*. London: Routledge.
- Pichler, F., C. Wallace. 2007. „Patterns of Formal and Informal Social Capital in Europe." *European Sociological Review* 23 (4): 423–435, <https://doi.org/10.1093/esr/jcm013>.
- Popkewitz, T. S. 2008. „The Social, Psychological, and Education Sciences: From Educationalization to Pedagogicalization of the Family and the Child." Pp. 171–190 in P. Smeyers, M. Depaepe (eds.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Cham: Springer Science+Business Media B.V., https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_12.
- Price, D. P., J. Peersman, S. Matherne. 2021. „It's Not Homeschool, It's School at Home: Parents' Experiences as Teachers during the COVID-19 Pandemic." *Educational Media International* 58 (2): 102–123, <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930486>.
- Rabušicová, M., K. Emmerová. 2003. „Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty." *Pedagogika* 53 (2): 141–151.
- Reimers, F. M., A. Schleicher. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020* [online]. OECD [cit. 27. 10. 2021]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en.
- Reimers, F., A. Schleicher, J. Saavedra, S. Tuominen. 2020. „Supporting the Continuation of Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic." *OECD* 1 (1), 1–38.
- Robinson, O. C. 2014. „Sampling in Interview-based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide." *Qualitative Research in Psychology* 11 (1): 25–41, <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>.
- Rokos, L., M. Vančura. 2020. „Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou

- pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů.“ *Pedagogická orientace* 30 (2): 122–155, <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>.
- Sevilla, A., S. Smith. 2020. „Baby Steps: The Gender Division of Childcare during the COVID-19 Pandemic.“ *Oxford Review of Economic Policy* 36 (Supplement_1): S169–S186, <https://doi.org/10.1093/oxrep/graa027>.
- Smetáčková, I., S. Štech. 2021. „Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol?“ *Studia paedagogica* 26 (1): 9–38, <https://doi.org/10.5817/SP2021-1-1>.
- Smeyers, P., M. Depaepe. 2008. „Introduction–Pushing Social Responsibilities: The Educationalization of Social Problems.“ Pp. 1–12 in P. Smeyers, M. Depaepe (eds.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Cham: Springer Science+Business Media B. V., https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_1.
- Spinelli, M., F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo. 2020. „Parents’ Stress and Children’s Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy.“ *Frontiers in Psychology* 11: 1713, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- Strauss, A. L. J. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Šimková, D. 2021. „Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! Vzdělávání doma v době koronavirové pandemie z perspektivy matek.“ *Studia paedagogica* 26 (3): 167–185, <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-7>.
- Štech, S. 1997. „Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy.“ *Československá psychologie* 41 (6): 487–502.
- Štech, S. 2003. „Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky.“ *Pedagogika* 53 (4): 418–436.
- Švaříček, R., J. Straková, C. Brom, D. Greger, T. Hannemann, J. Lukavský. 2020. „Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol.“ *Studia paedagogica* 25 (3): 9–41, <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>.
- Švaříček, R., K. Šedová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, P. Novotný, M. Sedláček, J. Zounek. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL.
- Tran, T., A. D. Hoang, Y. C. Nguyen et al. 2020. „Toward Sustainable Learning during School Suspension: Socioeconomic, Occupational Aspirations, and Learning Behavior of Vietnamese Students during COVID-19.“ *Sustainability* 12 (10): 4195, <https://doi.org/10.3390/su12104195>.
- Vincent, C. 2017. „‘The Children Have Only Got One Education and You Have to Make Sure It’s a Good One’: Parenting and Parent–School Relations in a Neoliberal Age.“ *Gender and Education* 29 (5): 541–557, <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>.
- Wakefield, A., J. Fleming. 2009. „Responsibilization.“ Pp. 277–278 in *The SAGE Dictionary of Policing*. SAGE Publications Ltd., <https://doi.org/10.4135/9781446269053>.
- Xia, J. 2020. „Practical Exploration of School-family Cooperative Education during the COVID-19 Epidemic: A Case Study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu Province, China.“ SSRN 15. 3. 2020, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3555523>.

Nevědění jako faktor v nepravdivé regulaci domácího násilí na ženách v zrcadle pandemie covidu-19*

BLANKA NYKLOVÁ^{1**}, DANA MOREE², VANDA MAUFRAS ČERNOHORSKÁ¹

¹Sociologický ústav Akademie věd ČR, v. v. i., Praha

²Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Praha

Ignorance as a Factor in the Inconsistent Regulation of Domestic Violence against Women as Mirrored in the COVID-19 Pandemic

Abstract: In this article, we interpret some of the findings from an extensive explorative qualitative study conducted from April to December 2020 that used semi-structured interviews, interviews with clients of an assistance-providing organisation, and analyses of concrete cases from the period of the first pandemic lockdown in the Czech Republic. Domestic violence, especially in the form of intimate partner violence against women, was expected to grow in intensity as a result of the social crisis triggered by the COVID-19 pandemic. The government of the Czech Republic did not introduce any special measures to address this during any of the lockdowns or as part of any counter-pandemic measures. To interpret the analysis, we deploy a conceptualisation of ignorance. Ignorance in the area of domestic violence is reflected in the inconsistency of the system of assistance, and this was observed during the pandemic as well. Ignorance is shown to be integral to the system of assistance to domestic violence survivors and a key factor in its efficiency. The article also brings concrete insights into the effects of ignorance, which could be used as a basis for introducing practical changes to the system of assistance to survivors of domestic violence.

Keywords: violence against women, gender-based violence, forms of ignorance, system of assistance

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2022, Vol. 58, No. 5: 533–562

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.034>

* Vznik tohoto článku byl podpořen v rámci projektů „Výzkumné centrum domácího a genderově podmíněného násilí“ (projekt č. LP-HRMGSA-009 spolufinancovaný z Fondů EHP 2014–2021) a „RESISTIRÉ“ (financovaného z programu Evropské komise pro výzkum a inovace Horizont 2020 na základě grantové smlouvy č. 101015990). Autorky děkují za komentáře v rámci recenzního řízení, za doporučení ze strany editorského týmu a Petru Gibasovi za komentáře k přepracovaným verzím textu.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Blanka Nyklová, Ph.D., NKC – Gender a věda, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: blanka.nyklova@soc.cas.cz.

Úvod

Za domácí násilí (jsou) považovány veškeré akty fyzického, sexuálního, psychického, ekonomického či dalších forem násilí, k němuž dochází v rodině nebo v domácnosti anebo mezi bývalými či stávajícími manžely, partnery či osobami blízkými. Domácí násilí se dále vyznačuje opakováním, dlouhodobostí, cyklickým charakterem a postupnou eskalací. Role osoby ohrožené a páchající násilí jsou zpravidla jasně odděleny. Toto násilí probíhá na blízkých osobách a je specifické svou neveržností. [Úřad vlády ČR 2019: 5]

Předmětem předkládané studie je domácí násilí a přístupy k jeho řešení a prevenci, jak se vyjevily v průběhu přibližně prvního roku pandemie covidu-19. Proto ji otevíráme citátem, který námi zkoumaný jev definuje mimo jiné i pro institucionální aktéry, již mají proti domácímu násilí bojovat. Empirickou základnu studie představuje explorativní výzkum dopadů pandemie na řešení a prevenci domácího násilí, a to zejména na ženách [Nyklová, Moree 2021]. Tato data nám umožňují nahlédnout, kde se v rámci systémového řešení a prevence tohoto násilí ukazuje, co různí aktéři v rámci systému pomoci nevědí. Úhelným kamenem analýzy (ne)fungování současného systému pomoci se ukazuje být epistemologie a epistemické pozice, tedy to, kdo může/má co vědět a na základě toho konat. Je to zároveň právě vztah systému pomoci a nevědění, který pandemie pomohla zvýraznit. Příspěvek předkládané studie je pak dvojí: s odkazem na konceptualizaci nevědění Nancy Tuany [2006] představujeme nevědění jako integrální součást současného systému pomoci obětem domácího násilí a ukazujeme důležitost analýzy nevědění pro interpretaci toho, jak systém řešení násilí v současnosti (ne) funguje; konkrétní poznatky o tom, jak se nevědění projevuje a jakou roli v systému pomoci hraje, pak mohou sloužit jako základ pro praktické změny v systémovém řešení a prevenci domácího násilí.

Páchání domácího násilí a jeho legitimizaci – např. prostřednictvím vytěšňování tématu domácího násilí z relevantních veřejných politik, zneuznáváním závažnosti jeho dopadů na jedince i jeho okolí a společnost či bagatelizace jeho konkrétních projevů – chápeme v souladu s řadou studií jako fenomén, který je v rozporu se základním pojetím občanství v demokratických zemích, tj. s diskurzem rovnosti. V kontextu této definice přispívá daný fenomén k ustavování a udržování nerovné mocenské společenské struktury [Barbieri et al. 2021; Council of Europe 2019; Franzway et al. 2019; Peterman et al. 2017; Shreeves, Prpic 2019]. V naší studii se zaměřujeme na to, jak k této legitimizaci, a tedy i udržování role, kterou násilí (konkrétně domácí násilí na ženách) ve společnosti hraje, dochází a jakou podobu naopak nabývají snahy delegitimizující existenci násilí v blízkých vztazích. Data nasbíraná v průběhu prvního roku pandemie covidu-19 přitom ukazují, že tato mimořádná událost postupy legitimizace násilí pouze umocnila a pomohla zviditelnit. Jako zásadní se pro naši studii ukázala legitimizace násilí prostřednictvím různých typů politiky nevědění [Tuana 2006]. Ty se navíc v některých případech kloubí s dobře zdokumentovanou defenzivní praxí výkonu

sociální práce v rámci systému sociálně-právní ochrany dítěte [Hejnová, Chylíková 2020].

Na území České republiky má zavádění systémových opatření, jež by měla řešit páchané násilí, zajistit jeho prevenci a zabránit jeho legitimizaci, v gesci celá řada resortů, které jsou členy vládního Výboru pro prevenci domácího násilí a násilí na ženách. Zejména se jedná o Policii České republiky (PČR), celorepublikovou síť intervenčních center a v případech, kde jsou násilí přítomny děti či násilí proti nim přímo směřuje, jsou to i orgány sociálně-právní ochrany dětí. Tyto tři instituce fungují jako tzv. pilíře pomoci [Prokúpková n.d.], ale domácí násilí se řeší i na dalších místech, zejména u soudů. Dále se jím zabývají i orgány činné v trestním řízení, přestupkové komise a místní samosprávy; nezastupitelnou roli v pomoci přeživším hrají lékařské služby. Domácímu násilí se věnují také neziskové organizace, které poskytují komplexní služby a zaměřují se i na prevenci, včetně poukazování na genderovou podmíněnost tohoto násilí. Představují proto zásadní složku řešení domácího násilí a pomoci. Do takto komplikovaného systému pomoci vstoupila na jaře 2020 pandemie onemocnění covid-19, u níž bylo na místě očekávat dopad na genderově podmíněné násilí [John et al. 2020; Peterman et al. 2020; van Gelder et al. 2020]. Proto se se začátkem pandemie covidu-19 začala v mnoha zemích světa zavádět nová opatření, která měla zamezit na základě předchozích výzkumů předpokládanému zvýšenému výskytu a/nebo eskalaci domácího násilí [Barbieri et al. 2021]. Zároveň v řadě míst začal monitoring i výzkum tohoto jevu právě v souvislosti s protipandemickými opatřeními, včetně studie, která představuje základ tohoto příspěvku [Nyklová, Moree 2021]. Kromě snah o podchycení vlivu protipandemických opatření (případně jejich absence) na jevy, jako je domácí násilí, je možné pandemii vnímat jako příležitost revidovat rámce, které běžně používáme k porozumění fungování systému pomoci. V případě domácího násilí výzkum dopadů pandemie ukázal, a tato studie dokládá, že nevědění je rámcem, který umožňuje pochopit celkové fungování systému pomoci, a to bez ohledu na samotný pandemický kontext.

V textu nejprve analýzu teoreticky ukotvujeme – stručně představujeme oblasti, na něž se zaměřuje výzkum genderově podmíněného domácího násilí, a shrnujeme mezinárodní, zejména evropský kontext. Na základě tohoto představení diskutujeme konceptualizaci forem nevědění jako základní rámec pro pochopení (ne)fungování současného systému pomoci v Česku. Po představení našeho metodologického přístupu konkrétně ukazujeme, jaké formy nevědění je možné díky pandemické situaci identifikovat na našem datovém souboru. V závěru článku se vracíme ke zhodnocení toho, jak může pandemická situace pomoci rozvíjet společenskovední porozumění domácímu násilí a jakou roli hraje nevědění v systému řešení tohoto jevu.

Teoretické ukotvení: aspekty domácího násilí, pandemie a nevědění

Vzájemná souvislost nejrůznějších forem nerovností v kombinaci s pravidelně sbíranými statistikami dokládá, že násilí, a to zejména fyzickému, sexuálnímu a takovému, jež v rámci blízkých vztahů vede k usmrcení, čelí především ženy [Violence against Women 2014; WHO 2021]. V mezinárodním měřítku se ukazuje, že domácí násilí, a to zejména jeho drastické projevy, směřuje výrazně častěji ze strany mužů vůči ženám, což souvisí s přetrvávajícími genderovými nerovnostmi, k jejichž reprodukci tento typ násilí přispívá [Anderson 2005; Hearn, McKie 2008; Kimmel 2002; Vidu et al. 2017]. Samotné dopady domácího násilí jsou navíc vždy genderované [Aldridge 2013; Chandy, Blum, Resnick 1996], což značí, že se právě genderové normy, respektive jejich vymáhání, mohou stát zdrojem násilného jednání. Terčem takového jednání jsou také muži či lidé, kteří nezapadají do binárního dělení na heterosexuální muže a ženy. Domácí násilí tedy souvisí s celkovými genderovými nerovnostmi ve společnosti (zejména v souvislosti se silně asymetricky rozdělenou péčí, ať už v soukromí, nebo v rámci pracovního trhu, a dále s ekonomickou nerovností) i genderovanou socializací [Jarkovská, Lišková, Šmídová 2010]. Tyto faktory podmiňují i traumatizaci člověka, proti němuž násilí směřuje, a jeho blízkých. Traumatizace se zároveň může týkat i osob, které na takové násilí poukazují či jej zkoumají [Flecha 2021; Levine, Klienová 2012; Williamson et al. 2020].

Výzkumy domácího násilí se často zaměřují na otázky prevalence [Shreeves, Prpic 2019; Stanley, Devaney 2017; UN Women 2020; Violence against Women 2014], především v rámci kriminologie se soustřeďují na souvztažné jevy tohoto násilí, tedy např. na typologii těch, proti nimž násilí míří [Petersson, Thunberg 2021; Walby, Allen 2004] a kdo se jej dopouští [Petersson, Strand 2020]. Dále se diskutuje genderová symetričnost či asymetrie tohoto jevu, respektive jeho distribuce v populaci [Buriánek, Pikálková, Podaná 2014, 2015]. V kvantitativním výzkumu je zároveň podstatné, zda je gender pouze redukován na pohlaví [Anderson 2005], jaké je složení vzorku – zda se jedná o osoby, které vyhledaly pomoc, či snahu o zachycení prevalence napříč společnostmi [Johnson 2016]. Na limity vycházející z typu vzorku (snaha o zachycení prevalence) v kombinaci s online sběrem dat ostatně naráží i jedna z prvních kvantitativních studií zachycující domácí násilí během pandemie v českém kontextu [Plášilová, Hůla, Krejčová, Klapilová 2021]. Zásadní je i zvolená typologie násilných projevů, tedy vymezení toho, jak násilné chování definujeme a jak ho sledujeme [Kimmel 2002]. Zkombinovat všechny tyto aspekty se ne vždy daří, což mimo jiné vychází i z velké komplexnosti sledovaných situací [Dvořáčková 2017]. Dále se v oblasti výzkumů domácího násilí setkáváme s prakticky zaměřenými studiemi, které analyzují zavedená opatření a postupy z hlediska jejich účinnosti a možných příčin nefunkčnosti [Hejnová, Chylíková 2020; Hester 2011]. V českém prostředí se interpersonálnímu násilí věnuje zejména kriminologie [např. Tomášek et al. 2019], a pokud se jedná o násilí v blízkých vztazích, pak také psychologie. Domácí násilí neuniklo ani pozornosti sociologie [Buriánek, Pikálková, Podaná 2014, 2015; Dvořáčková 2017] a sociální práce [Klepáčková, Krejčí, Černá 2020].

Výzkumy prováděné v reakci na pandemii naznačují, že covid-19 zatížil především ženy, které výrazněji trpí dlouhodobými ekonomickými a sociálními dopady pandemie a souvisejících nařízení [Fisher et al. 2021; Rushovich et al. 2021] a v porovnání s muži negativně ovlivnil míru zaměstnanosti žen [Czymara et al. 2020; Reichelt et al. 2021]. Covid-19 zároveň vedl ke zvýšení počtu i intenzity genderově podmíněného násilí (GPN), pod něj domácí násilí typově spadá [ECR 2020; EIGE 2021; Holmes 2021; Rosser et al. 2021].¹ V reakci na rozbíhající se pandemii byla v řadě evropských zemí přijata série opatření, jež lze rozdělit na tři typy aktivit: (1) zvyšování povědomí včetně informačních kampaní pro širokou veřejnost i přeživší, (2) zakládání a posilování kapacit telefonních linek a dalších komunikačních platform a (3) zajištění finanční podpory pro organizace poskytující služby v oblasti GPN, včetně provozu azylových domů [Cibin, Stöckelová, Linková 2021].

Česká republika patří k zemím, které nepřijaly v reakci na zvyšující se prevalenci domácího násilí žádná speciální opatření, případně vydaly pouze prohlášení a doporučení, jež byla naplněna jen ve velmi omezeném rozsahu [ibid.]. Stejně tak v českém kontextu během pandemie zcela absentovalo vyhodnocení dopadů přijatých protipandemických politik na přeživší domácího násilí a jejich děti, potažmo na rovnost žen a mužů obecně. Podle veřejně dostupných informací vláda během prvních dvou let pandemie nerealizovala žádné hodnocení genderových dopadů implementovaných politik, a tudíž neměla možnost ani monitorovat, ani vyhodnotit jejich vliv. Hodnocení dopadů na rovnost žen a mužů, tzv. gender impact assessment [Götzmann, Bainton, 2021], v rámci kterého má být zohledňováno genderové hledisko již při samotné přípravě politik, patří přitom jakožto součást širší strategie gender mainstreamingu mezi závazky vlády ČR již od roku 2001 [Šponďrová et al. 2016].²

Pandemická situace zároveň zvýznamnila způsoby, jimiž strategicky používané nevědění podmiňuje nečinnost konkrétních složek systému pomoci včetně

¹ Dosavadní studie pokrývají téma GPN během pandemie z řady perspektiv. Výzkumné týmy analyzují dopad pandemie na GPN v jednotlivých zemích [Boserup, McKenney, Elkbuli 2020; Decker et al. 2022; Lundin et al. 2020], regionech [Nagashima-Hayash et al. 2022], případně nabízejí srovnání různých národních kontextů [Johnson et al. 2020]. Studie zkoumají dopad pandemie a přijatých opatření na GPN v kontextu digitálních technologií [Jatmiko, Syukron, Mekarsari 2020], dále pak z pohledu přeživších [Clark, Jordan 2021] i zdravotnického personálu, který s nimi v rámci systému pomoci pracuje [Green et al. 2020]. Výzkumy formulují také řadu doporučení – např. na základě dřívějších humanitárních krizí [Sharma et al. 2021], s důrazem na intersekcionální přístup [Dlamini 2021] nebo genderově inkluzivní vedení s dostatečným zastoupením žen [Meagher, Singh, Patel 2020; John et al. 2020]. S odkazem na metodologické nástrahy zkoumání GPN během pandemie upozorňují vybrané studie na obtíže při snaze o kvantitativní zachycení nárůstu případů v přímé korelaci k lockdownům [Piquero et al. 2020] a při modelování dopadů pandemie na GPN [Lokot 2021].

² Gender impact assesment (GIA) během pandemie covidu-19 běžně chybí i v ostatních evropských zemích [Cibin, Stöckelová, Linková 2021].

jednotlivých aktérů. Z pohledu ne/přijímaných politik je v tomto ohledu pozoruhodná pozice Výboru pro prevenci domácího násilí a násilí na ženách. Ten již 6. 4. 2020 vydal podnět k ochraně obětí domácího a sexuálního násilí včetně výzvy vybraným ministerstvům ke sběru a vyhodnocování dat k domácímu násilí, doporučení analýzy výjezdů PCR, vytvoření metodických pokynů pro orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a spuštění informační kampaně. Z těchto doporučení byla realizována pouze omezená informační kampaň a ad hoc opatření. Faktické ignorování doporučení specializovaného výboru v pandemické situaci se zdá souviset s tím, že v současném systému není vnímán jako rovnocenný producent vědění, resp. jím formulovaná doporučení nejsou v převážné většině případů brána v potaz. Tato epistemická pozice je dále zvýznamněna jeho poradním statutem, tedy velmi omezenými možnostmi vymáhat zavedení svých doporučení, obzvláště pokud jsou mimo rámec *Akčního plánu prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2019–2022*. Pandemická situace tak umožnila zviditelnit způsoby, jimiž jsou doporučení tohoto orgánu zpochybňována zejména některými resorty pravidelně i mimo pandemii [Úřad vlády ČR 2021]. A to i přesto, že v něm působí i zástupci a zástupkyně pomáhajících a feministických organizací, jež přímo s přeživšími pracují.

Jak ilustruje výše uvedený příklad, epistemické pozice jednotlivých aktérů na poli systémového řešení a prevence domácího násilí se tak zdála od začátku pandemie jako jeden z důležitých faktorů, které ovlivňovaly, jaká opatření jsou zaváděna, respektive že téměř žádná zavedena nebyla. Konceptuální rámec, ze kterého vychází tato stať, se proto zaměřuje na epistemologii a způsoby, jimiž víme a jež dále ovlivňují, jak na základě našeho vědění konáme či naopak nekonáme. Nancy Tuana [2006] ukazuje roli, kterou nevědění hraje při vytváření znalosti, tedy při konstruování toho, čemu důvěřujeme jako faktům. Navrhuje typologii způsobů, jimiž je možné něco nevědět, a příklady čerpá z empirických výzkumů v oblasti feministických studií. Ve své typologii uvádí celkem šest způsobů, jimiž je možno nevědět, jež se v některých případech kombinují a posilují. V rámci sociologie se analogicky objevuje koncept strategického nevědění [McGoey 2012], který umožňuje podchytit, že nevědění je často institucemi a sociálními aktéry aktivně využíváno jako zdroj, který dovoluje jednat minimálně krátkodobě výhodným způsobem. Strategické nevědění pak koresponduje s konceptem politik nečinnosti [Veselý 2007], který popisuje, na základě čeho dochází k systematickému nekonání na politické a institucionální úrovni i na úrovni konkrétních aktérů [Tenglerová 2011]. Strategické nevědění i politiky nečinnosti mají svůj základ v epistemologii, a proto jako základní rámec používáme tři v rámci analýzy našich dat identifikované a interpretačně nosné způsoby konceptualizované Tuanou [2006], jimiž je možné nevědět, což následně umožňuje nekonat či konat v rozporu s dostupným poznáním.

Prvním typem je nevědění plynoucí z konstruování identit, které jsou epistemiicky znevýhodněné. Lidé, kteří jsou silně traumatizováni, jsou stigmatizováni jako právě *proto* nedůvěryhodní, což umožňuje jejich vědění, pramenící z přímé

zkušenosti, označit za nedůvěryhodné, chybné, a tedy i nepodstatné [ibid.: 13]. Pod tento první typ ale spadají i identity, které jsou stigmatizovány například pro údajnou podjatost, jež jim má bránit produkovat relevantní vědění. V kontextu domácího násilí se v rovině národních politik potenciálně jedná o kohokoli, kdo vychází z feministických pozic či prostě konstatuje, že toto násilí je genderově podmíněné [Cavaghan, Kulawik 2020]. Prakticky se zpochybnění těchto pozic projevuje mimo jiné tím, že se prosadil do značné míry zavádějící pojem domácí násilí [Krizsan, Popa 2014].

Druhým typem nevědění je záměrná neznalost. Jedná se o systematický proces sebeklamu, který se vyskytuje zejména u lidí v privilegovaných pozicích a jehož důsledkem je reprodukce stávajících vzorců nerovnosti. V konceptualizaci strategické neznalosti je to právě záměrná neznalost, která se projevuje nejvýrazněji, byť s ostatními typy nevědění úzce souvisí. To, že jde o systematický proces, ukazuje na neznalost, jejíž udržování je aktivním procesem, prací. Tyto dva typy nevědění se často kombinují – lidé v privilegovaných pozicích se mohou záměrně nesnažit cokoli zjistit o vědění těch, kdo jsou v pozici zcela opačné. To jim umožňuje následně nekonat v případech, o kterých by vědění mít mohli, ale strategicky využívají své neznalosti k dosažení vlastních cílů, např. udržení statu quo.

Poslední interpretačně užitečnou kategorií neznalosti, která je relevantní pro porozumění (ne)fungování pomoci péče v oblasti domácího násilí, je povědomí o tom, že něco nevíme, které nás ale nevede k potřebě nevědění zjistit. Víme, že něco konkrétního nevíme, nevědění nás ale nezajímá a nejsme motivováni tuto situaci změnit [Tuana 2006: 4]. Potřeba vědění, které by mohlo vzniknout, pokud bychom se nevěděnímu věnovali, není vnímána jako dostatečně opodstatněná, což ale může dále udržovat pro některé skupiny nepříznivý stav. Tuana jako příklad používá minimální pozornost věnovanou výzkumu možností antikoncepce pro muže – ta je mimo jiné zdůvodňována údajnou nevhodností, vnímanou nepraktičností (předpokládána neochota a nespolehlivost mužů). V případě domácího násilí jde například o neochotu seznámit se blíže s principy fungování traumatu a jeho dopadem na přeživší a jejich okolí. Toto nevědění je zdůvodňováno tím, že by mohlo být pro výkon spravedlnosti kontraproduktivní, a proto ani není žádoucí o něj usilovat.³

Typologie nevědění – a to i ta, se kterou pracujeme v rámci této studie – je normativní, protože kriticky ukazuje, jak ke konstrukci konkrétních forem nevědění dochází. Primárně se soustřeďuje na nevědění, které je výsledkem konkrétních kroků a není možné jej označit za nevyhnutelné. Zejména však upozorňuje, že jednotlivé typy nevědění dopadají na společnost nerovnoměrně, a naznačuje, jak se to děje. Různé formy nevědění často prohlubují či upevňují stávající nerov-

³ V rámci analýzy jsme se setkaly i s příklady většiny dalších typů nevědění, neukázaly se ale srovnatelně nosné. Jedná se o situace nevědění, kdy nevíme, co a že nevíme; cílené zabraňování v poznání (s cílem získat či udržet kontrolu nad určitou skupinou); a konečně opak záměrné neznalosti – přijímání toho, co vědět nemůžeme.

nosti a vedou i k udržování systému pomoci jako celkově nefunkčního s ohledem na jeho roli prevence a řešení domácího násilí. Protože je typů nevědění více a vzájemně se kombinují, není tato nefunkčnost nutně konzistentní, tedy vždy a všude stejná, zejména pokud jde o fungování systému a jeho jednotlivých složek v různých částech republiky.

Metodologie

Podnětem pro zahájení výzkumu, na kterém stojí tato studie, byl rozpor mezi výzkumy, které upozorňovaly na potřebu intenzivní intervence v oblasti násilí na ženách a dětech během pandemie covidu-19, respektive násilí na znevýhodněných skupinách populace v obdobné situaci [John et al. 2020; Peterman et al. 2020] a neaktivitou, kterou v tomto směru vykazoval český stát. Přes medializaci mezinárodních výzev na zavedení opatření v těchto oblastech [WHO 2020] se v ČR spíše objevovaly statistiky mapující počty tzv. vykázaní, naznačující, že případů ubylo [Rubášová 2021]. Naopak pomáhající organizace zabývající se genderově podmíněným násilím zaznamenaly zvýšení poptávky po svých službách téměř okamžitě po zavedení epidemiologických opatření, jež se zdá přetrvávat [Nyklová, Moree 2021].⁴ Výzkumný tým k výzkumu přivedla kromě zájmu o problematiku i předchozí spolupráce s danými organizacemi.⁵

Aby výzkum mohl zodpovědět otázku týkající se vlivu pandemie a souvisejících opatření na násilí na ženách⁶ zejména v kontextu domácího násilí, byl zvolen explorativní design kombinující více zdrojů dat. Primární vzorek sestával z případů, které v průběhu prvního nouzového stavu v roce 2020 řešily organizace ROSA – Centrum pro ženy, z. s., Acorus, z. ú., a proFem – centrum pro oběti domácího a sexuálního násilí, o. p. s. První fáze výzkumu proběhla od 18. dubna do 5. června 2020. Uvedené neziskové organizace poskytly data z aktuálně řešených případů (celkem 71) od začátku nouzového stavu. Vzhledem k velké citlivosti dat a situacím, v nichž se ohrožené osoby na organizace obracejí a které často znamenají ohrožení základního fyzického bezpečí [UN Women, WHO 2020], jsme se po dohodě s organizacemi rozhodly pracovat s terénními deníky.

⁴ Tato diskrepance mezi oficiálními statistikami PČR o počtech vykázaní a daty, která se sbíraly pomáhající organizace, dále zvýznamňují rozdílné a nerovné pozice, ze kterých je generováno vědění týkající se GPN. Přestože data organizací naznačovala, že GPN bude představovat během pandemie závažný problém již v samých počátcích, v prvních týdnech dominoval ve veřejném diskurzu spíše narativ založený na – co do skutečné incidence násilí nepřesných – počtech vykázaní ze strany PČR.

⁵ Výzkumný tým tvořily Dana Moree a Blanka Nyklová. Třetí autorka tohoto textu, Vanda Maufras Černohorská, se zaměřuje na výzkum společenských dopadů pandemie na nejrozličnější oblasti včetně genderově podmíněného násilí v mezinárodním srovnání.

⁶ V rámci případů z organizací jsme zpracovávaly i situaci, kde byl násilím postižen muž, ostatní případy se týkaly žen.

Jednotlivé pracovnice zaznamenávaly po rozhovorech s ohroženými osobami jednak základní informace o případu, dále pak navržený postup, své postřehy z rozhovoru a nakonec vlastní reflexi. Tímto způsobem bylo analyzováno 71 nových případů, které se k organizacím dostaly během prvního nouzového stavu.

Vzhledem k okolnostem – klientky se na organizace neobracejí kvůli výzkumu a činí tak často v krizových situacích – nebylo eticky možné doptávat se na detaily spojené s přímým vlivem pandemie na jejich situaci. Proto jsme se rozhodly doplnit tato data o rozhovory s dlouhodobými klientkami, které již neřeší akutní ohrožení. Tímto způsobem proběhlo jedenáct polostrukturovaných rozhovorů s dlouhodobými klientkami, které vedly proškolené pracovnice pomáhajících organizací, jež jsou zároveň kontaktními osobami pro klientky. Obě výzkumnice průběžně podrobně pročítaly a tematicky kódovaly přepisy takto pořizovaných rozhovorů. Řada případů ukazovala na propast ve spolupráci mezi státní správou a pomáhajícími organizacemi. Abychom zjistily, zda to platí pouze pro dotčené v Praze sídlící organizace, pořídily jsme devět rozhovorů reflektujících dopady pandemické situace i v dalších mimopražských organizacích – Magdalenium, z. s., Persefona, z. s., Pro Dialog, z. s., Pro Sapia, z. ú., a Women for Women (W4W), o. p. s. Jako sekundární zdroj dat jsme využívaly i dokumenty z různých institucí, jež se k průsečíku domácího násilí a pandemie vztahovaly. K analýze dat jsme přistoupily pomocí hermeneutické analýzy. Ta předpokládá přístup k datům z určité perspektivy (tj. snahy zachytit dopad pandemie na povahu a řešení domácího násilí, dále pak teoretická předporozumění související s odborným zaměřením autorek) a prakticky zahrnuje jejich cyklické pročítání, které vedlo k určení hlavních témat a dále k nalezení vztahů mezi těmito tématy [Patterson, Williams 2002: 45].

Vzhledem k tomu, že v této fázi výzkumu platil první nouzový stav, cyklické pročítání získaných dat prováděly obě výzkumnice nezávisle na sobě stejně jako identifikaci hlavních témat. Teprve nad nimi následovala diskuse, v níž jsme shledaly, že jsme identifikovaly téměř identický soubor témat. Následovalo vyjasňování předporozumění na obou stranách (zejména kategorie genderu a bez/moci v analýze), jehož cílem bylo nalézt shodu na vztazích, které mezi tématy panují, což bylo možné díky kompatibilitě obou oborových zaměření. Již v této etapě se nevědomost a neprofesionalita objevily mezi identifikovanými tématy. Ta zahrnovala i nekonzistentní postup nejen v době pandemie ze strany tzv. pilířů pomoci. Výzkum měl být po první fázi ukončen, protože se očekávalo, že pandemie ustoupí. Výzkum byl navíc realizován bez finanční podpory.⁷ Navzdory této situaci právě zjištění týkající se tzv. pilířů pomoci vedla výzkumný tým k bližšímu prozkoumání role, kterou aktéři v rámci pilířů pomoci v systému se-

⁷ V průběhu první fáze výzkumu se podařilo získat částečnou finanční podporu z interního výzkumného programu FHS UK Progres a po prezentaci jeho závěrů následně i finanční podporu dalšího výzkumu od kanadské ambasády. Z hlediska realizace se jednalo zejména o prostředky určené na přepisy rozhovorů.

hrávají, i jejich hodnocení vlivu pandemie na domácí násilí. Vzhledem k tomu, že samotná rozhodnutí o pokračování výzkumu a dilemata, která musel autorský tým řešit, ukazují na podstatu diskutovaného problému, zaměříme se podrobněji právě na příběh tohoto výzkumu a následnou interpretaci dat prezentovaných v obsáhlé výzkumné zprávě [Nyklová, Moree 2021] prostřednictvím různých typů politiky nevědění [Tuana 2006].

Druhá fáze výzkumu proběhla od 7. června do 10. září 2020. Této fáze výzkumu se účastnilo devět pracovníků a pracovníc OSPOD, devět pracovníků a pracovníc PČR, tři pracovnice intervenčních center, dvě terapeutky, dalších osm pracovníc a pracovníků z dalších NNO a proběhly i dva pilotní rozhovory s právníkem a právníčkou. Co se geografického složení vzorku týče, snažily jsme se oslovovat pracovnice a pracovníky z těch regionů, kde působily alespoň některé z již oslovených pomáhajících organizací. Pomocí výběru vzorku jsme tak blíže sledovaly i situaci v daném regionu a hovořily jsme s více aktéry z jednoho místa, což umožnilo hlubší vhled do vzájemných vztahů a fungování mezi jednotlivými aktéry. V této fázi se výzkum podobal svým designem klasickému kvalitativnímu explorativnímu výzkumu založenému na osobně prováděných hloubkových rozhovorech, jejich prepisech a opět jejich hermeneutické analýze [Bogner, Littig, Menz 2018; Flick 2018].

Po ukončení sběru dat jsme znovu přistoupily k samostatné analýze a následnému porovnávání témat. Tato fáze výzkumu přinesla hlubší poznání některých detailů, které vytvářejí kontext propisující se do řešení konkrétních případů zaznamenaných v první fázi výzkumu. Druhá fáze výzkumu potvrdila nekonzistentní fungování systému pomoci nejen během pandemie (případ domácího násilí s obdobným průběhem bude podle místa, kde k němu dojde, potenciálně řešen velmi různě). Tato nekonzistence je do značné míry způsobena různou mírou citlivosti na násilí a s ní souvisejícím přístupem k přeživším. Významnou roli tu ale také hraje způsob a úroveň spolupráce mezi jednotlivými složkami, mezi něž je řešení případu roztříštěno. Kromě této systémové nekonzistence ukázala analýza dat z druhé fáze výzkumu tabuizaci řady témat, jež se mimo jiné vážou k genderovému rozdělení rolí (zejména co se role matek týče), včetně sexualizovaného násilí a řešení situace dětí v rámci násilí v rodině [Nyklová, Moree 2021].

Během druhé fáze výzkumu byly opakovaně zmiňovány soudy jako instituce, kde by mělo být možné násilí zastavit, kde se to ale zároveň děje jen ve velmi malé části případů. Důvodem je především velká časová prodleva mezi snahou o řešení násilné situace a prvními rozsudky. Tento stav byl v době pandemie ještě zhoršen tím, že účastnice a účastníci výzkumu opakovaně poukázovali na to, že soudy během nouzového stavu nesoudily nebo soudily výrazně méně a vydávaly předběžná opatření. Výzkum jsme proto rozšířily o rozhovory se soudci, soudkyněmi a právníky a právníčkami, kteří oběti zastupují. Třetí fáze výzkumu proběhla od 11. září do 3. prosince 2020 a zaměřila se na pět soudců a soudkyň a dalších pět advokátů a advokátek, a to jak z oblasti trestního, tak z oblasti civilního práva. Obě složky soudního systému jsme zahrnuly do výzku-

mu především proto, že civilní soudy se k případům domácího násilí dostávají zejména v rámci opatrovníckého řízení, které se často stává místem pokračování, či dokonce stupňování násilí. Epistemická pozice soudů a s ní spojené (ne)vědění je zároveň důležitou součástí politik nečinnosti a v důsledku i toho, jak systém pomoci v Česku (ne)funguje.

(Ne)vědění o domácím násilí před pandemií a během ní

Lokální poznání v oblasti genderově podmíněného násilí v době před pandemií je relativně obsáhlé, a to zejména díky datům a analýze z doposud nejkomplexnějšího výzkumu na téma násilí na ženách, který realizovala Agentura Evropské unie pro základní práva a jehož výsledky byly publikovány v roce 2014. Výzkum ukázal, že více než 25 % žen v Evropské unii se po patnáctém roce života setkal s fyzickým nebo sexuálním násilím, v ČR to bylo 21 % žen; 47 % žen v České republice zažilo nějakou z forem psychického násilí, nejčastěji kontrolující jednání [Sokačová et al. 2020; Violence against Women 2014]. V ČR nějaké formě domácího násilí během dospělosti čelilo 27,7 % žen a téměř třetina z tohoto počtu musela v této souvislosti vyhledat lékařskou pomoc [Hokr Míhlová, Ondrušková, Dohnal 2016]. Zároveň je oblast domácího násilí v ČR typická tím, že vykazuje vysokou latenci a prevalenci [Sokačová et al. 2020; Violence against Women 2014], v čemž se výrazně neliší od situace v ostatních evropských zemích [Buriánek, Pikálková 2013]. Pomoc institucí pak vyhledá v ČR jen 16 % žen [Pikálková, Podaná, Buriánek 2015]. Daniel Topinka v této souvislosti uvádí jako alarmující, že 26 % obětí o domácím násilí nehovoří vůbec s nikým [Topinka 2016]. Výzkumy zároveň svorně poukazují na institucionálně podmíněnou roztržičnost na rovině terminologie i praxe v oblasti systémové pomoci [Barvíková, Palonciová 2016; Kunc et al. 2012; Topinka 2016; Všetická, Zděnek, Molnár 2017].

Zmiňované lokální analýzy se shodují i na výčtu praktických bariér, které brání v odchodu z násilného vztahu, jako ekonomická tíseň a nedostatek dostupného bydlení včetně míst v azylových domech či v jiném typu sociálního bydlení. Dále pak strach z pomsty agresora, která se projevuje jak zvýšeným násilím v okamžiku, kdy se ohrožená osoba rozhodne situaci řešit, tak především v boji o děti, respektive v jejich manipulaci a případně ohrožování [Topinka 2016: 144]. Z výzkumů nevyplývá, že by systém s těmito překážkami výrazně proaktivně pracoval, řešení je tedy i z důvodu roztržičnosti nesnadno dosažitelné i u té části ohrožených osob, které se na institucionalizovanou pomoc obrátí. Zásadní bariérou je mimo jiné i traumatizace, k níž v rámci násilí dochází [Klepáčková et al. 2020; Levine, Klienová 2012].

Nacházíme se tedy v situaci, kdy jsou dostupné zevrubné informace o rozsahu domácího násilí, jeho podobách a dopadech, stejně jako o problémech, s nimiž se potýká a které do určité míry produkuje systém pomoci. Přes tyto znalosti nedochází v posledních letech k zásadnějšímu posunu a nedošlo k němu ani

v reakci na pandemickou situaci. Ta naopak umožňuje ukázat, jakou roli hraje nevědění v rezistenci systému ke změně, konkrétně jeho strategicky využívané typy, jež jsou ale v systému přítomné bez ohledu na ni. Náš výzkum o pandemické situaci a jejím vlivu na domácí násilí na ženách umožňuje reflektovat typy dílčích nevědění, jež se zdají přispívat k vysoké latenci tohoto jevu, respektive k omezené kapacitě systému pomoci samotné násilí zastavit. Analýza sebraných dat ukázala, že se systémem prolínají různé typy nevědění. Ty se často různým způsobem kombinují, nicméně v následující analýze vyzdvihujeme případy, kdy některý z typů nevědění převládá. Konkrétně jde o kategorie nevědění plynoucí z konstruování epistemicky znevýhodněných identit, záměrnou neznalost a konečně povědomí o tom, že něco nevíme, které nás ale nevede k potřebě nevěděně zjistit. Jednotlivými kategoriemi se budeme zabývat postupně.

Epistemická nerovnováha a nevědění plynoucí z konstruování identit

První z typů (ne)vědění o domácím násilí je založen na epistemickém znevýhodnění, a to zejména na znevažování určitých typů vědění. Na příklad, v roce 2020 – tedy během pandemie covidu-19 – předkládají Paprsteinová a Vojtíšková následující shrnutí situace na základě vyhodnocení dopadu pandemie v rámci interního šetření v síti intervenčních center. Podle nich ohrožené osoby:

- hodnotí kladně přístup policistů a zároveň se setkávají s nerespektováním zákona o obětech trestných činů ze strany policie;
- oceňují podporu ze strany navazujících služeb typu pomáhající organizace, sociálně aktivizační služby (SAS) a zároveň popisují nepodporující a direktivní přístup ze strany OSPOD, často jsou nuceny k mediaci, nebo dokonce je na nich aplikována tzv. Cochemská praxe, poukazují na nedostatek citlivosti;
- uvádějí nedostatek krizových lůžek, míst v azylových domech, cenově dostupného sociálního bydlení i absenci odborných psychologických a psychiatrických služeb se specializací na oblast a domácího násilí [Paprsteinová, Vojtíšková 2020: 17].

Tento výčet nefunkčních či přímo zraňujících systémových opatření přesto autorky o několik odstavců níže hodnotí takto: „systém odborné pomoci osobám ohrožených domácím násilím je od roku 2007 nastaven velmi dobře“ [ibid.: 18]. Jedna z autorek je přitom vedoucí asociace pracovníků intervenčních center – tzv. APIC – který zastupuje ve Vládním výboru pro prevenci domácího násilí a násilí na ženách. Její hodnocení má tedy potenciálně přímé dopady na případné změny – či jejich absenci – v rámci celého systému. Hodnocení systému jako dobře nastaveného navzdory existujícím datům z řady výzkumů včetně interního výzkumu APIC tak může vést k nečinnosti. Problémy, jež jsou nedílnou součástí systému pomoci, jsou tedy sice na jedné úrovni známy, do celkového hodnocení systému jako takového ale často nevstupují. Vědění o nich, jež by zakládalo nutnost jednat a situaci hodnotit jinak, je aktivně potlačováno. Vědění o oblastech a ohledech domácího násilí, jež se nedaří konzistentně řešit, je ignorováno, není mu přiznána pozornost.

Porovnání jednotlivých výpovědí v rámci výzkumu nás také vedlo k závěru, že v rámci celého systému panuje na řadě míst neznalost průběhu cyklu domácího násilí a z něj vyplývajícího traumatu i dopadů obojího, jež ovlivňuje možnosti řešení situace na straně ohrožených osob. Na straně reprezentantů systému pomoci se jedná o neznalost pohledu osob, které jsou epistemicky znevýhodněné a jež tato neznalost dále poškozuje. Jedna z mála věcí, na níž se lidé z jednotlivých oblastí shodovali, bylo hodnocení fungování systému slovy „je to člověk od člověka“, přičemž právě schopnost a ochota násilí vyhodnotit a adekvátně přistupovat k lidem, kteří jsou jím postiženi, se ukazují jako klíčové [Nyklová, Moree 2021]. Tato neznalost je tedy nerovnoměrně distribuovaná, nicméně přítomná u osob a institucí v epistemicky výhodné pozici.

Epistemická pozice jednotlivých aktérů tedy úzce souvisí s jejich rolí v systému řešení násilí. Z tohoto pohledu hrají specifickou roli zejména trestní soudy, které část celého systému vnímá jako jedinou instanci, jež může skutečně vědět, a tedy potvrdit či vyvrátit, zda k násilí došlo. V první vlně pandemie soudy de facto přestaly na několik měsíců soudit vše kromě předběžných opatření. V dalších vlnách pandemie se pak soudy chovaly rozdílně, často v závislosti na rozhodnutí konkrétního soudce či soudkyně. To způsobovalo velké průtahy v již tak zdlouhavém soudním řízení.

Opatrovnické i trestní se nesmírně táhnou – sexuální zneužívání a soud už probíhá tři čtvrtě roku, a to je neslýchané – pro toho chlapce je to neuvěřitelná tortura a soudy nejsou schopné s tím něco dělat – koronavirus v tom udělal dost – odložily se věci jako znalecké posudky, nikdo nám to neoznamoval. (První fáze výzkumu, organizace Prodialog)

Soudy jsou v rámci praktického řešení konkrétních případů vnímány jako instance s nejvyšší epistemickou pozicí. Ta se ale nezdá korespondovat s potřebami, jež plynou z vědění osob, které jsou naopak epistemicky nejvíce znevýhodněné. Jejich vědění ale zároveň není absolutně nepřístupné, naopak zejména služby, které jsou osobám zasaženým domácím násilím k dispozici, o něm mohou mít dobrý přehled.

V rámci systémové pomoci by tak sice bylo možné vědět o tom, že tyto problémy existují, takové vědění se ale nezdá být v souladu s tím, k čemu minimálně tato složka systému ono vědění potřebuje. Epistemická pozice, tedy kdo je tím, kdo ví a kdo neví, zde hraje zásadní roli. Závažnost tohoto do jisté míry záměrného nevědění, či nezájmu vědět, souvisí s nerovným epistemickým postavením jednotlivých aktérů. Problémy uvádějí lidé, kteří jsou násilím sami zasaženi. Interpretace překážek, na které přežívší narážejí, přichází (kromě jiného) od vedení sítě intervenčních center, které de facto popírá, že tu nějaké problémy jsou. Epistemické postavení ohrožených osob je tím dále oslabováno a naopak pozice této složky systémové pomoci je tím utvrzována. Ukazuje, že na interpretaci přeživších nemusí být brán zřetel, jejich poznání není jako takové interpretováno. Do podobně epistemicky nevýhodné pozice jako přeživší se dostávají i organiza-

ce, které na negativní zkušenosti s fungováním systému dlouhodobě upozorňují a jež otevřeně poukazují na genderovanost domácího násilí.

Epistemické znevýhodnění obětí je ale nejlépe vidět přímo na přístupu systému k nim, což zejména platí u obětí sexualizovaného násilí. Jak poznamenala jedna ze soudkyň, domácí násilí se řeší v režimu důkazní nouze. Svědci mnohdy neexistují nebo jsou to pouze nezletilé děti, přičemž většina domácího násilí nemá žádné zjevné a viditelné důsledky, které by ohrožená osoba mohla lehce doložit. Může se tak zdát, že se nacházíme prostě jen v objektivně existující situaci, která nemá řešení. Analýza poskytnutých rozhovorů ale ukazuje, že nevědomost o tom, zda k násilí došlo, či nikoli, vyplývá v řadě případů z nastavení a fungování systému. Toho stejného systému, který má násilí odhalovat a řešit. Epistemické postavení ohrožené osoby není na stejné úrovni jako postavení institucí, které mají moc situaci za násilí označit a dále ji řešit, jak ilustruje následující citace.

Sexuální násilí je v rámci domácího násilí naprosto bagatelizováno. Velmi často není vůbec dáno v jednočinném souběhu. Oběť prostě vypráví, jak ji týral, týral, týral, pak řekne, že ji čtyřikrát znásilnil – a nikdo se na to nezeptá. To znásilnění se vůbec nevyšetří v rámci toho domácího násilí. Přestože tam není faktická konzumpce a mělo by to být v jednočinném souběhu. (Nebo ve vícečinném; podle toho, jak to ten pachatel udělal.) Vůbec se to tedy nevyšetřuje, ačkoli u většiny obětí těžkého domácího násilí, které znám, bylo sexuální násilí součástí. Imanentně to vyplývá z toho, jak domácí násilí funguje. Je to ta nejvíce zraňující složka. A pachatel chce oběť ovládat – u domácího násilí je cílem pachatele absolutní ovládnutí. Jak někoho nejvíce ovládáte? Přes tu nejintimnější součást. Takže to je složka, která přichází automaticky. Ale vůbec se nevyšetřuje. A pokud se vyšetřuje, úplně se marginalizuje. Zároveň za to padají úplně směšné tresty. (Druhá fáze výzkum, Surdová, advokátka)

K podrývání epistemického postavení přeživších může přispět i roztříštěnost systému pomoci. Pokud jednotlivé složky řeší pouze výsek z násilné situace a jejich dopadů, je výrazně snazší bagatelizovat násilí, a tedy pomíjet podstatu domácího násilí, jež je potenciálně i celoživotně traumatizující. V některých případech není jednotlivý incident jen bagatelizován, ale oběť může být přímo zpochybňována, což je obzvláště markantní a také časté u sexuálního násilí: „*Znásilnil? Hm, dokažte mi to. Jak si pamatujete, že to bylo znásilnění?*“ jak v rozhovoru uvedla o výslechu u soudu advokátem protistrany pracovnice PČR.

Existence epistemické nerovnováhy je zároveň v řadě případů strategicky popírána, na což upozorňuje například psycholog intervenčního centra:

To je právě to, s čím jsem se teď taky začal setkávat, vlastně ve dvou případech, kdy prostě jsem jako potřeboval zjistit nějakou informaci, jestli bylo sděleno obvinění tomu člověku, a ta kriminalistka mi říká: „No ale to přece máte jako ohrožená osoba vědět.“ A já říkám: „No ale těch pojmů je prostě tolik, že nemá vůbec šanci pojmout,

co všechno, v jaké fázi je trestní řízení apod.“ Tak jako, že ti policisté, kteří třeba v tom jsou každý den, tak tomu rozumí, ale samozřejmě klienti, kteří se s tím setkávají poprvé v životě, nemají vůbec šanci to nějak pobrat. Mají podepsané poučení, ale... (Druhá fáze výzkumu, Ryba, IC)

Kromě roztříštěnosti celého systému, jehož jednotlivé složky spolu v řadě míst nekomunikují, hraje velkou roli při řešení jednotlivých případů i odpírání důvěry ohroženým osobám a potažmo i těm, kdo jim důvěřují [Flecha 2021], což úzce souvisí právě s výše zmíněnou epistemickou nerovnováhou. Velkou roli v těchto situacích hraje obava z obvinění někoho, kdo se násilí nedopustil. Tato obava má však za následek, že jsou v řadě míst všechny ohrožené osoby vnímány jako a priori nedůvěryhodné, jak ukazuje postup řešení následujícího případu.

Klientka je slepá, osm let v násilném vztahu. Fyzické i psychické týrání (pálení cigaretou), podáno trestní oznámení (policie to nejdřív chtěla vyhodnotit jako přešupek). „Pracovnice okamžitě vzala klientku k lékaři na vyšetření a ošetření ran, poté jeli na PČR v XXX, kde klientka bydlí. Ze začátku policie chtěla celý případ vyhodnotit jako přešupek. Vůči tomu se pracovnice vyjádřila a nakonec policie přehodnotila situaci a případ je vyhodnocen jako trestný čin.“ (První fáze výzkumu, paní Tisová, z terénního deníku sociální pracovnice)

Oběť je pak vystavována opakovaným výsledkům na jednotlivých institucích, které jsou často vedeny necitlivě a bez zapracování znalostí o traumatu do způsobu zacházení s oběťmi. Pokud se podíváme jen na četnost výsledků, většinou k minimálně dvěma dochází na PČR, dále musí oběť o situaci hovořit na OSPOD, případně v intervenčním centru. A i zde je ještě podstatně větším problémem sexualizované násilí, kde je oběť vystavena extrémní dlouhotrvající zátěži, která je navíc rovněž silně genderovaná. Systémová zátěž vede často až k retraumatizaci oběti, kterou vytváří svým přístupem samotný systém postavený na nevěděni nejen o traumatu, ale také o retraumatizaci.

Já si myslím, že člověk, který přichází do intervenčního centra z ulice, si vůbec nedokáže představit, co je trestní řízení, a tudíž si troufám říci, že se sice bojí, co bude, ale nedokáže si to představit. Takže nevím, že by z toho ti lidé vystoupili proto, že by se báli opakovaných výsledků na policii nebo znaleckého zkoumání. To ne, protože to s tím nemají spojené. Je pravda, že klientky, jež se rozhodnou tou trestní cestou jít, toho pak v 95 % případů litují. Protože – já bych tam klidně nechala ty silné převlastky – devastující, opakovaná retraumatizace tam prostě je. Nevím jistě, jestli by to šlo udělat jinak. Nemám možná představu jak. Ale ten systém [skutečně] je takto nastaven. (Druhá fáze výzkumu, Zvonková, IC)

Epistemické znevýhodnění je tu tedy dvojí. Na jedné straně má reálný základ, oběti nevědí, jak systém pomoci funguje, což je staví do nevýhodné pozice. Na stra-

ně druhé se jedná o strategické odpírání věrohodnosti jejich výpovědím, přestože perspektiva přeživších tvoří základ porozumění celému cyklu domácího násilí. Zejména strategické znevažování poznání jednotlivých obětí i poznání o fungování domácího násilí jako celku, které z něj vychází, pak umožňuje fragmentovaný a nekonzistentní přístup k řešení násilí, které má často podobu faktické nečinnosti, nepodniknutí kroků. To se pochopitelně projevilo i během pandemie, a to zejména v nečinnosti či automatickém omezení provozu některých pracovišť. Jak naznačují výše uvedené citáty, pořízené během pandemie, nejedná se však o nový jev.

Záměrné nevědění

S určitým odstupem, který od situace pandemie česká společnost získává, se v oblasti domácího násilí často obecnější debata redukuje na to, zda pandemie způsobila nárůst počtu případů domácího násilí, nebo nikoli [Čírtková 2021]. Vzhledem k absenci dat nad rámec počtů vykázaní pro takovoto tvrzení nemáme v tuto chvíli žádná kvantitativní reprezentativní data. Dle výpovědí klientek některých pomáhajících organizací navíc k vykázaní v době pandemie docházelo velmi nekonzistentně v závislosti na tom, jak byly podmínky v konkrétním regionu nastaveny. Česká republika data systematicky nesbírá, nelze tedy s jistotou určit, zda k nárůstu případů došlo. Nedochází tu k zohlednění znalostí ze zahraničí, kde se statistiky sbírají a kde k nárůstu došlo, a toto vytěšňování zároveň normalizuje situaci před vypuknutím pandemie, která je ale alarmující, jak dokládají výzkumy uvedené výše. K vytěšnění toho, co bychom se mohli o vztahu mezi pandemickou situací a domácím násilím na ženách dozvědět, dochází i tím, na co se žádoucí vědění redukuje. Zejména jde o redukci možného vědění pouze na zjištění, zda pandemická situace způsobuje nárůst tohoto jevu, či nikoli. Tímto způsobem dochází k vytěšnění dalších poznatků z rámce vědění o vztahu pandemie a domácího násilí, například o nárůstu intenzity násilí v konkrétních zaznamenaných případech.

Možné vědění je v rámci systému pomoci potlačováno i v případech, které se přímo zaměřují na zjištění skutečností, jež jsou definovány jako něco, co lze detekovat pouze s potřebnými znalostmi. V případě soudnictví jde zejména o vypracovávání znaleckých posudků. S pozicí znalce či znalkyně se váže silná epistemická pozice, a to především ve vztahu k ohroženým osobám a jejich dětem. Přesto se v rámci výzkumu ukázalo, že řada znalců a znalkyň zřejmě nic o dynamice domácího násilí neví. Je nicméně těžké posoudit, zda je to dáno tím, že si toho nejsou vědomi (např. to nebylo součástí jejich vzdělání), nebo se tu projevují další faktory, jako například předsudky apod., kdy je jejich nevědění již výsledkem určité činnosti. Takovou neznalost, konkrétně vztahu mezi násilím a traumatem, ilustruje i následující případ znalce:

Teď třeba klientku, která má diagnostikovanou posttraumatickou stresovou poruchu posudkem v trestním řízení, ale teď šla na [soud] syna (doprovázela ho tam

a i ona byla v rámci toho řízení o péči zkoumána), [znalec] skoro hned ve dveřích poučil, že posttraumatická stresová porucha vzniká jenom u vojáků, kteří si prošli válkou, takže ona ji nemá a ten druhý znalec to tam napsal špatně. – Takovéto nepravdivé věci... (Třetí fáze výzkumu, Čermák, advokát)

Zde narážíme na záměrnou neznalost. Ta podle Tuany [2006] znamená systematické ignorování určité znalosti, protože by její zakomponování mohlo znamenat vznášení nároku na změnu celkového fungování systému, ve kterém se neznalost udržuje. V kontextu výzkumu domácího násilí na ženách se takovou znalostí, krom samotné problematiky domácího násilí, zdá být ne/vědění o fungování traumatu a o jeho následcích, které zároveň podmiňuje často schematizující představu o přeživších – zejména jako o „obětech“. Z hlediska představovaných dat se pak toto implicitní předporozumění propisuje především do toho, jak jednotlivé složky systému oběti domácího násilí vnímají.

Komunikační partnerka: To slovo oběť je hodně vázáno na určité očekávané projevy chování a jednání. A pak máme představu určité nekompetentnosti, která nás ale trochu rozčiluje. (Nebo si dokážu představit, že někoho rozčiluje – když s ní neumí pracovat.) Takže vlastně očekávám nějaké jednání, jež mě rozčiluje, nějak na něj reaguji. A když tam není, najednou se mi vlastně uleví, protože to „není domácí násilí“. Výzkumnice: A kdo je rozčilený nebo koho to rozčiluje?

Komunikační partnerka: Myslím si, že toho odborníka, který s tím neumí pracovat. Samozřejmě když klientce řeknu, ať si podá návrh na svěření dítěte do péče, a ona mi odpoví, že neví, jak na to, a neví, jestli to vůbec chce, mám pocit určité nekompetentnosti. „Tak buď vás bije, a pak chcete odejít, anebo vás nebije a lžete mi.“ Jednoduchá rovnice, že? Je to nějaké očekávané jednání. Když tam budu mít oběť, mohu očekávat, že bude opravdu aktivní, anebo budu mít očekávání, že pravá oběť se pozná podle toho, že při první konzultaci brečí – ale ona mi tady nebrečí. – Ba co víc (zážitek z jednoho IDT [interdisciplinárního týmu] na policii): „Oběť přece nepříjede novým autem. Oběť nemá přístup k penězům. A ona přijela novým BMW! To nebyla oběť...“ Mám zkrátka pocit, že to slovo oběť se pojí se spoustou očekávaného jednání, ve smyslu spíš takhle – spíše nižších schopností, dovedností, zdrojů, kompetencí. (Druhá fáze výzkumu, Zvonková, IC)

Jak citace dokládá, není vždy snadné určit, do jaké míry je nevědění výsledkem cíleně budované neznalosti a do jaké míry je něčím, co je v systému pomoci přípustné, protože využití podložené znalosti systém nevyžaduje. Přesto tu lze o záměrné neznalosti hovořit, neboť uchýlení se k ignorování možných relativně složitých a často rozporuplných projevů domácího násilí slouží k udržení vlastní pozice v systému. V případě v citátu zmiňované policie to znamená, že si zachovává autoritu rozhodování o tom, zda se o domácí násilí jedná, či nikoli. A to s využitím předsudečného a relativně běžného úsudku o chování tzv. pravé či správné oběti. Zároveň ignorování dostupného vědění udržuje v této oblasti status quo.

Na to, že se s potlačováním či ignorováním odborného vědění setkávají, poukazují i advokáti a advokátky:

Komunikační partnerka: Ti profesionálové často – a možná jsem to i řekla – nerozumějí obětem a pořád – neustále – čekají, že se budou chovat stereotypně.

Výzkumnice: Tedy jako taková ta „správná oběť“?

Komunikační partnerka: Že budou křičet, plakat, bránit se... Ono vám v té chvíli ale vůbec nemusí dojít, že se něco děje. Já jsem to zažila. Dojde vám to třeba za půl roku – nebo až vám to někdo řekne... To je problém. – Že to pak hodnotí takto: „Ten člověk sice volal na tísňovou linku, ale on vůbec nebyl vystrašený! On by měl křičet, plakat.“ To je hodně naivní představa na to, že je to vaše povolání. (Třetí fáze výzkumu, Šochová, advokátka)

Tento typ neznalosti má několik stránek, přičemž klíčové pro jeho pochopení jsou možné důsledky poznání v této oblasti pro fungování celého systému pomoci. Pokud se díváme na pozici oběti perspektivou nevědomosti o důsledcích traumatu, nacházíme hned několik variant, jak je tato nevědomost konstruována a realizována. Jednak se pravděpodobně jedná o systém určitých předporozumění kulturního charakteru, který vytváří nereflektovaný dojem, že moje představa traumatu je správná. S tímto nereflektovaným dojmem pak ohroženou osobu srovnávám a vyhodnocuji její chování na základě chybného úsudku.

Dalším nereflektovaným aspektem situace oběti je míra toho, jak se „správná oběť“ má nebo může bránit. V oblasti domácího násilí se pohybujeme v klasickém trojúhelníku oběť–útočník–zachránce [Karpman 2007; Peticollin 2008]. Jedním ze základních znaků oběti je, že se u ní opakuje dlouhodobá potíže s pojmenováním toho, co potřebuje – v důsledku čehož má tendenci ustupovat. Okamžik, kdy se takový člověk odhodlá volat o pomoc, je velmi důležitý, protože tím se do značné míry rozhoduje jít proti své pocíťované bezmoci a převzít zodpovědnost za situaci a – v neposlední řadě – se starat o své potřeby.

Tato tendence ustupovat, která patří mezi definiční znaky traumatu, je pak systémem hojně využívána. Pokud jsou ve vztahu nezletilé děti, je oběť, která ustupuje, v zájmu dětí ochotná při necitlivém zacházení ze strany institucí přistoupit na vyjednávání s partnerem a domluvit se s ním např. na střídavé péči o děti, v jejímž rámci pak ale dlouhodobě nadále čelí násilí ona i děti. Tlak na domluvu například ze strany OSPOD či soudu vychází z nevědění o mocenské převaze násilného partnera, která skutečnou domluvu vylučuje, protože nedochází k vyjednávání ze srovnatelných pozic. Neznalost v oblasti traumatu se pak projevuje v konkrétních opatřeních, jak ukazují dva úryvky z terénních deníků sociálních pracovníků o konkrétních případech řešených v rámci prvního nouzového stavu:

Bývalý partner je agresivní na ni i děti (syna držel pod krkem), děti 5 a 7 let, otec se léčí v Sananimu kvůli drogám a alkoholu. Klientka se bojí děti předávat ke styku,

nic ale není soudně upraveno. OSPOD – doporučil, ať se s otcem dohodne. Situace v rámci covid-19 je horší, otec nedodržuje bezpečnostní pravidla. (První fáze výzkumu, paní Šípková, z terénního deníku sociální pracovnice)

Syn Martin je ve střídavé péči, která nefunguje, šest let se táhnou soudy. Z jednání OSPOD uvádí: „Pracovnice odmítla se synem mluvit se slovy: proč, to není přece nutné, nezatěžujte ho a domluvte se s otcem.“ Syn nechce k otci chodit, má tam trávit vždy 6 dní, nesmí od něj klientce volat, dělá to tajně. Před odchodem nechce jíst, spát, pláče.“ (První fáze výzkumu, paní Morušová, z terénního deníku sociální pracovnice)

Důsledky traumatu jsou tak do systému zakomponovány jako jeden z mechanismů, které zvyšují latenci jevu, protože část případů, u kterých se určitá skupina aktérů shoduje na tom, že se jedná o násilné situace, není jinou složkou systému takto vyhodnocována. To je umožňováno právě díky cílenému udržování nevědění v této oblasti. V důsledku této situace jsou definiční znaky traumatu využívány systémem pro hladký průběh např. soudního řízení nebo jiného typu jednání v převážně opatrovnických záležitostech. Tato praxe zároveň umožňuje, že se v systému pomoci a řešení domácího násilí pohybuje řada aktérů, kteří necítí tlak na to specializované vědění získat, jak ukazuje následující sekce.

Nevědění, o němž víme, že nás ale nemotivuje nevěděné zjistit

Posledním typem nevědění, který se v analýze výrazně projevil, je nevědění, které aktéři nejsou motivováni překonávat, přestože vědí, či přinejmenším tuší, že je nevěděné možné zjistit. Protipandemická opatření některé možnosti pomoci de facto vyřadila z provozu, přičemž soudnictví je jedním z nejmarkantnějších příkladů. Samotná skutečnost pozastavení činnosti soudů se dá interpretovat jako nezáměr o zjistitelné. V tomto případě o konkrétní dopady, které průtahy mají ať už v civilních, či trestních sporech v případech, kde figuruje domácí násilí. Výzkum na základě hloubkové analýzy sledovaných případů ukázal, že dopad těchto opatření ovlivňuje i epistemická pozice některých složek. Tedy faktory, které na pandemii přímo nezávisí. Právě soudy, respektive soudci a soudkyně, totiž nemají povinnost se dále vzdělávat. Mohou si tedy dovolit nevědět, jak domácí násilí funguje, systémově nejsou motivováni k tomu nevěděné poznat, byť fakultativní vzdělávání jim přístupné je.

Souvisí to úzce s kontextem, ve kterém se pohybují, neboť v českém právu chybí definice domácího násilí. Soudce Bouzek z našeho výzkumu tak konstatuje, že „domácí násilí je teoretický pojem, který my do toho prostě nezapojujeme“. V praxi nezbývá než soudit v těchto případech na základě konkrétních skutkových podstat jednotlivých činů. Zatímco podstata sledovaného jevu, tedy domácího násilí, tkví v souboru jednotlivých – často drobnějších činů – probíhajících cyklicky a dlouhodobě, soudy rovinu kontextuální provázanosti násilných aktů neuplatňují. Absence definice umožňuje redukci celého souboru situací na jednu,

kvůli které agresor nakonec je nebo není odsouzen. O podstatě domácího násilí je tak možné nevědět a tato nevědomost není problematizována:

Výzkumnice: A měl jste někdy pocit, že to tam třeba je (tedy při řešení ne znásilnění, ale toho týrání)? – Že by tam mohlo jít o nějaké další formy...

Komunikační partner: Můžeme se k tomu dostat v rámci výsledku té osoby. Můžeme to nějak popsat. Na druhou stranu, pokud je tu nějaké závažné sexuální násilí, to, jestli jí někdy dal facku, pro nás není důležité – to už nebude mít takový vliv. Bude to třeba další přitěžující okolnost, ale závažnost toho samotného sexuálního násilí je taková, že nějaký další trestný čin menší závažnosti by tam nehrál roli. To my tady už primárně neřešíme. (Třetí fáze výzkumu, Bouzek, soudce)

Neznalost týkající se dynamiky domácího násilí znemožňuje domácí násilí jako takové odsoudit, a tedy i zastavit. Domácí násilí je na úrovni soudního řízení navzdory faktům o jeho dynamice redukováno na jednotlivé skutky a jako takové je prokazatelné třeba jen znaleckým posudkem na tzv. posttraumatickou stresovou poruchu. Tímto způsobem se dále udržuje možnost a normalita nevědění toho, zda se o domácí násilí jedná a co to vlastně je. Paradoxně tak v některých případech dochází k situaci, kdy potřebu dalších systémových složek po potvrzení či vyvrácení domácího násilí plní soudy v kontextu, ve kterém tak mohou činit při zachování vlastního nevědění.

U opatrovnického řízení je například neznalost o domácím násilí často v základu rozhodování. K opatrovnickému řízení dochází zpravidla dříve než k trestnímu, pokud k tomuto vůbec dojde. Opatrovnický soud bere v potaz přítomnost násilí zpravidla pouze tehdy, pokud je v průběhu opatrovnického řízení pachatel již pravomocně odsouzen v trestním řízení, což se ale většinou neděje. Z toho vyplývá, že se opatrovnický soud stává často místem, kde k násilí dále dochází, a to často veřejně. Oběť je systémem nucena dohodnout se s násilným partnerem v zájmu svých dětí bez ohledu na přítomnost násilí. V tomto případě tedy nezřídka způsob vedení opatrovnického soudu násilí legitimizuje a posiluje pozici násilné osoby. Přítomen je i nárok na toto nevědění:

Komunikační partner: Abych se vrátil k té vaší otázce, jakým způsobem domácí násilí zjišťujeme: obvykle tak, že ta informace prostě nějakým způsobem zazní. Třeba se ji dozvíme přímo od těch lidí. Oni nejsou v situaci, kdy by se měli něčeho zásadního bát. V té domácnosti už většinou nežijí. Ba naopak: předkládají soudu návrh na rozhodnutí o budoucnosti jejich dítěte. To znamená, že pokud jde o argument domácího násilí, logicky se dá odhadovat, že ho budou mít tendenci spíš nadužívat, než že by ho v dané situaci nepoužili. Ve chvíli, kdy se už rozhodli společné soužití s násilníkem ukončit a odejít od něj, asi není úplně důvod neříct situaci, kdy se jedná o budoucnost dětí, že ten člověk je násilník. Takže se nám to občas objeví v těch návrzích a pak s tím pracujeme... Úplně se tedy nesnažíme dopátrat a odhalit, jestli tam náhodou něco takového nebylo. V tomhle nechceme být až tak proaktivní. Předpokládáme totiž, že ti lidé nám to v situaci, v níž jsou, prostě sami řeknou. Není důvod, proč by neřekli.

Výzkumnice: Nestalo se vám tedy, že byste měl takový dojem, že se tam něco děje, a vy nevíte, co to vlastně je? To se vám v těch případech nestává?

Komunikační partner: Nestává se mi, že bych měl dojem, že tam dochází k nějakému fyzickému brachiálnímu násilí. Stává se mi, že cítím, že v tom rodičovském páru asi není rovnováha v rámci rozhodovacího slova. A to je přesně ta hranice, za kterou si myslím, že bychom neměli jít. (Třetí fáze výzkumu, Sadba, soudce)

Pandemická situace umožnila zvýraznit to, na jakých místech je v celém systému pomoci v citátu výše zmiňovaná „hranice“, tedy to, kde již není nutné a ani žádoucí vědět či se o zjistitelné zajímat. Ze společenskovední perspektivy je nutné zaměřit se na to, co takové nevědění, respektive jeho nárokování, způsobuje, jaké konání či naopak nekonání umožňuje. Byť se v našem vzorku tento typ nevědění nejotevřeněji ukazoval právě v oblasti soudnictví, i řada příkladů v předcházejících sekcích sem do určité míry spadá. Například možnost nevědět nic o znacích traumatu a nepracovat s ním je distribuována napříč systémem. A to i přesto, že se setkáváme s řadou míst a konkrétních aktérů a akterek, kteří naopak hlubokou znalost tohoto jevu mají. Podstatné ale je, že nastavení celého systému umožňuje, aby v něm pracovala řada aktérů, kteří se o dostupné vědění mohou nezajímat. Na vyšší úrovni, a zejména na úrovni státních politik, je tento typ nevědění patrný mimo jiné i v přetrvávajícím nezájmu o sbírání dat o tomto jevu, ať už v souvislosti s pandemickou situací, či mimo ni.

Přítomnost více typů nevědění a skutečnost, že jeho alespoň částečně vědomé podoby různí aktéři různě strategicky využívají, vedou k roztržiténosti systémového řešení násilí. Toto nastavení se projevilo i za pandemie, daný jev ale funguje nezávisle na ní. Pandemie covidu-19 totiž neznamenala zásadní změnu systému, který je dlouhodobě natolik nekonzistentní, že v řadě případů nedokáže násilí ani rozpoznat, natož zastavit. V již tak nekonzistentním systému se v rámci pandemie zvýšily systémové bariéry pomoci, které se propsaly do nižší dostupnosti služeb, úplné nedostupnosti některých částí systému po dlouhá období (soudy) nebo vyšší bagatelizace napříč systémem. Zároveň se pandemická situace projevila v konkrétních případech domácího násilí. Nevědění se tak v době pandemie jen ještě více propsalo do způsobů, jak s domácím násilím současný systém pracuje a jak jej řeší.

Závěry

Přestože ke sběru dat docházelo během pandemie, tento text vznikl již s vědomím toho, jak je pandemie v literatuře a odborných diskusích postupně interpretována. Tato interpretace může sloužit jako důležitá znalostní mřížka, kterou můžeme z dnešní perspektivy využít i k interpretaci dat sbíraných za pandemie. A to s cílem porozumět lépe fenoménům, které stojí – často skrytě – za tím, jaké jsou reálné šance ohrožených osob vymanit se z násilné situace. Stejně jako v některých jiných oblastech se i v případě domácího násilí ukazuje, že pandemická

situace částečně přispěla ke změnám ve sledovaném jevu – nárůstu intenzity i počtu případů násilí. Především ale umožnila nahlédnout to, jak jednotliví aktéři v daném fenoménu konají a co jim toto konání umožňuje a k čemu směřuje.

Výstupy analýzy ukazují, že spíše než o konání je často na místě hovořit o nečinnosti, a to ať už na úrovni řešení konkrétních případů domácího násilí, nebo na úrovni státního aparátu. První příspěvek textu spočívá v tom, že ukazujeme význam nevědění pro pochopení fungování současného systému pomoci obětem domácího násilí a jeho nastavení. V systému pomoci se vzájemně prolíná několik typů nevědění, přičemž pro jejich kategorizaci využíváme typologii Nancy Tuany [2006]. V souladu s dalšími autory a autorkami [Veselý 2007; McGoey 2012] poukazuje Tuana na význam – a opomíjení – neznalosti a nevědění jako zdrojů moci v rámci sociální interakce a politických kontextů. Nevědění určitým aktérům umožňuje konat či naopak opodstatňuje nečinnost nebo její přetrvávání. Byť kontext domácího násilí není ojedinělý tím, že se na něm nevědění podepisuje, je důležité věnovat procesům, díky nimž v systému pomoci přetrvává, soustavnější pozornost. Detailnější analýza způsobů nevědění v oblasti domácího násilí nabízí epistemické nástroje k posunu v jeho řešení, který je žádoucí i nad rámec pandemického kontextu.

Konceptuální rámec této studie se proto zaměřil na epistemologii a způsoby, jimiž je možné ne/vědět a které ovlivňují to, jak na základě vědění dochází či nedochází ke konání. Konkrétním nástrojem byly tři typy nevědění filozofky Nancy Tuany [2006]: nevědění pramenící z epistemické nerovnosti; záměrné nevědění; a nevědění, o němž sice víme, ale jež nás může nezajímat. Aplikace této kategorizace na výpovědi jednotlivých aktérů v rámci našeho explorativního výzkumu umožňuje ukázat nevědění jako integrální součást současného systému pomoci obětem domácího násilí a minimálně jeden z důvodů nečinnosti ať už na osobní, či systémové úrovni. Bez nahlédnutí významu a způsobů konstrukce nevědění v této oblasti není možné plně pochopit, jak systém řešení násilí v současnosti (ne)funguje. Pandemie a související epidemiologická opatření se přitom ukázaly jako zásadní pro demonstrování dopadů, které tato nevědění mají. Zároveň tyto procesy pandemii předcházejí a není důvod předpokládat, že po jejím konci (případně s nástupem nových krizí) přestanou být relevantní.

Druhým cílem příspěvku bylo poskytnout konkrétní poznatky o tom, jak se nevědění projevuje, a to nikoli jen v rámci pandemie. Tyto poznatky mohou do budoucna sloužit jako základ pro praktické změny v systémovém řešení a prevenci násilí. Využití typologie nevědění nám umožnilo nahlédnout důležitý aspekt řešení fenoménu domácího násilí na ženách. Pandemická situace, která k výzkumu vedla, napomohla ukázat typy nevědění, jež fungují jako jeden z faktorů, který udržuje neuspokojivý předpandemický stav v této oblasti. Nevědění je součástí nastavení celého systému, jež umožňuje lidem, kteří v něm pracují či se jinak pohybují, toto nevědění aktivovat, využít jej při tom, co by mělo být řešením násilí. Popsané typy nevědění jsou zaužívané, fungují jako rámec, kterým je možné k násilí přistupovat. Při nástupu celospolečenské krize právě nevědění,

kteří je součástí systémového řešení násilí, umožňuje nijak neposunout vědění v této oblasti. Namísto toho, abychom díky pandemii revidovali fungování celého systému, přispívá vytlačování toho, co bychom se mohli dozvědět, k udržení neuspokojivého stavu.

Dělení nevědění na uvedené tři typy je nutné chápat jako analytické, v terénu se všechny tři typy navzájem prolínají a mohou se vzájemně posilovat. Dobře je to patrné na příkladu traumatu a práce s ním. Odborná literatura i reflexe dobré praxe ukazují, že znalost traumatu, jeho fungování a projevů by měla být nedílnou součástí řešení i prevence domácího násilí a jako taková by se měla propisovat do nastavení systému prevence a pomoci [Baker et al. 2015] i do výzkumu tohoto jevu [Baker, Lalonde 2020]. Z hlediska péče o osoby ohrožené domácím násilím jsou klíčové důsledky, které trauma pro danou osobu má: často jsou to pocity bezmoci nebo naopak přesvědčení, že si násilí zaslouží, které mohou násilí bagatelizovat nebo ospravedlňovat. Tyto reakce jsou důsledkem samotného traumatu, a nikoli znakem toho, že se o násilí nejedná. Jedním z definičních rysů traumatu jsou i obtíže s mluvením o samotné traumatické zkušenosti, což klade na systém pomoci další nároky, pokud má být pomoc efektivní [Hague 2005]. S traumatem a traumatizací souvisí i stigma, jehož součástí je přisuzování spoluviny za násilí páchané na oběti (sekundární viktimizace), a tedy rovněž i vyviňování okolí [Goffman 1963]. Právě povědomí o výše popsaných procesech je pro funkční systém pomoci nutnou podmínkou [Baker et al. 2015].

Zkoumání reálné praxe ale ukazuje, že trauma a jeho projevy se stávají zdrojem epistemické nerovnosti, když je například nejednoznačnost či rozporuplnost chování přeživších interpretována mimo kontext traumatu. V případech profesionálů či profesionálek, u kterých je možné nárokovat znalost jeho fungování, mluvíme o strategickém využívání záměrné neznalosti, která jim umožňuje nekonat. U pozic a institucí pak sledujeme způsoby, jimiž je systémově snižována pravděpodobnost, že se vědění o traumatu stane součástí rozhodování a činnosti těchto složek.

Závěrem je třeba upozornit, že celý koncept nevědění umožňuje nahlédnout jinak i velmi časté hodnocení fungování celého systému – tedy to, že se v něm vyskytují jedinci, kteří s násilím pracují v souladu se současnými poznatky, a jiní, kteří tak nečiní – že systém funguje „člověk od člověka“. Kategorizace nevědění a aktivace podob daného fenoménu různými aktéry napříč systémem ukazuje, že celý systém řešení domácího násilí s různými formami nevědění aktivně pracuje. Využití konceptu nevědění ukazuje, že se jedná o více než individuální, na sobě navzájem nezávislá pochybení. Nevědění systém prostupuje, umožňuje jeho současné fungování a znesnadňuje snahy o jeho reformu. Význam společenskovo-vědního výzkumu vidíme do budoucna v prohloubení pochopení (ne)fungování systému pomoci, které usnadní a zefektivní řešení domácího násilí v České republice.

BLANKA NYKLOVÁ získala doktorát ze sociologie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Od roku 2014 působí jako vědecká pracovnice Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. Mezi její výzkumné zájmy patří česká feministická scéna, postavení genderových studií v České republice – zejména otázky spojené s genderově podmíněným násilím – a geopolitický rozměr produkce vědění. Specializuje se na kvalitativní výzkum a spolupracovala na řadě výzkumných grantů a meziinstitucionálním výzkumu dopadů covidu-19 a souvisejících opatření na genderově podmíněné a zejména partnerské násilí. Působila jako místopředsdkyně Genderové expertní komory ČR a je předsdkyní Centra pro studium populární kultury.

DANA MOREE vystudovala obor pastorační a sociální práce na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy a dále pak obor obecná antropologie na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. V roce 2008 ukončila doktorské studium na Univerzitě humanistiky v Utrechtu. Co se výzkumných aktivit týče, zaměřuje se na oblast propojení společenských změn a vzdělávacího systému – např. v publikaci *Učitelé na vlnách transformace* (Praha: Karolinum, 2013), *Základy interkulturního soužití* (Praha: Portál, 2015) nebo *Meziprostory* (Praha: Karolinum, 2022). Kromě akademické činnosti se věnuje tématu setkávání kultur i v rámci kurzů a seminářů a zabývá se divadlem utlačovaných (více na www.dvenatreti.cz).

VANDA MAUFRAS ČERNOHORSKÁ získala doktorát ze sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Díky podpoře Fulbrightova stipendia strávila akademický rok 2015/2016 jako hostující výzkumnice na Yale University. V současné době (k r. 2022) působí jako postdoktorandka v oddělení NKC – gender a věda Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i., a v Kabinetu pro studium vědy, techniky a společnosti Filosofického ústavu AV ČR, v. v. i. Výzkumně se zaměřuje na problematiku genderových nerovností v kontextu feministického institucionalismu a postavení genderové expertízy – s důrazem na produkci (genderově senzitivního) vědění v dobách krize. Mezi její další odborné zájmy patří otázky kvalitativních metod, multidisciplinárního přístupu ve společenskovědním výzkumu a dopadu digitalizace a permanentní konektivity na pracovní a osobní život. Od roku 2020 působí jako předsdkyně Genderové expertní komory ČR.

Literatura

- Aldridge, J. 2013. „Identifying the Barriers to Women’s Agency in Domestic Violence: The Tensions between Women’s Personal Experiences and Systemic Responses.“ *Social Inclusion* 1 (1): 3–12, <https://doi.org/10.12924/si2013.01010003>.
- Anderson, K. L. 2005. „Theorizing Gender in Intimate Partner Violence Research.“ *Sex Roles* 52 (11–12): 853–865, <https://doi.org/10.1007/s11199-005-4204-x>.
- Anderson, S., A. Armstrong, G. Bent et al. 2014. *Gender and Militarism Analyzing the Links to Strategize for Peace* [online]. Women Peacemakers Program [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.peacewomen.org/node/90923>.
- Barvíková, J., J. Paloncyová. 2016. *Děti, rodiče a domácí násilí: výzkum klientely Acorusu*, z. ú. Praha: VÚPSV, v. v. i.

- Baker, L., E. Barreto, N. Etherington, N. Pietsch. 2015. „An Intersectional Model of Trauma for Service Providers.“ *Learning Network* [online] 15 [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: www.learningnetwork.ca.
- Baker, J., D. Lalonde. 2020. *Toward A Trauma-And Violence-Informed Research Ethics Module: Considerations And Recommendations*. London, Ontario: Western University, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27626.03523>.
- Barbieri, D., A. García Cazorla, L. Thil, B. Mollard, J. Ochmann, V. Peciukonis, L. Salanauskaitė. 2021. *Gender Equality Index 2021: Health*. Vilnius: EIGE. <https://doi.org/10.2839/633501>.
- Bogner, A., Littig, B., Menz, W. 2018. „Generating Qualitative Data with Experts and Elites.“ Pp. 652–667 in U. Flick (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n41>.
- Boserup, B., M. McKenney, A. Elkbuli. 2020. „Alarming Trends in US Domestic Violence during the COVID-19 Pandemic.“ *The American Journal of Emergency Medicine* 38 (12): 2753–2755, <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2020.04.077>.
- Buriánek, J., S. Pikálková. 2013. *Intimate Violence: A Czech Contribution on International Violence Against Women Survey*. Prague: Karolinum.
- Buriánek, J., M. Pikálková, Z. Podaná. 2014. *Násilí na mužích: Sonda do zákoutí partnerských vztahů*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Buriánek, J., M. Pikálková, Z. Podaná. 2015. *Abused, Battered, or Stalked: Violence in Intimate Partner Relations Gendered*. Prague: Charles university in Prague, Karolinum Press.
- Cavaghan, R., T. Kulawik. 2020. „Experts, Idiots, and Liars: The Gender Politics of Knowledge and Expertise in Turbulent Times.“ *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 27 (4): 643–647, <https://doi.org/10.1093/sp/jxaa039>.
- Cibin, R., T. Stöckelová, M. Linková. 2021. *RESISTIRE D2.1 - Summary Report mapping cycle 1*, <https://doi.org/10.5281/zenodo.5361042>.
- Clark, D., R. Jordan. 2021. „Recognizing Resilience: Exploring the Impacts of COVID-19 on Survivors of Intimate Partner Violence.“ *Gender Issues* 39: 320–334, <https://doi.org/10.1007/s12147-021-09292-5>.
- Council of Europe. 2019. *Gender Matters, a Manual on Addressing Gender-based Violence Affecting Young People*. Council of Europe.
- Czymara, Ch. S., A. Langenkamp, T. Cano. 2021. „Cause for Concerns: Gender Inequality in Experiencing the COVID-19 Lockdown in Germany.“ *European Societies* 23 (1): 68–81, <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1808692>.
- Čírtková, L. 2021. „Domácí násilí v době covidové.“ *Psychologie dnes* [online] 2021/2 [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/100644/domaci-nasili-v-dobe-covidove>.
- Decker M. R., K. Bevilacqua, S. N. Wood, G. W. Ngare, M. Thiongo, M. E. Byrne, A. Williams, B. Devoto, N. Glass, L. Heise, P. Gichangi. 2022. „Gender-based Violence during COVID-19 among Adolescent Girls and Young Women in Nairobi, Kenya: A Mixed-methods Prospective Study over 18 Months.“ *BMJ Global Health* 7 (2): e007807, <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007807>.
- Dlamini, N. J. 2021. „Gender-Based Violence, Twin Pandemic to COVID-19.“ *Critical Sociology* 47 (4–5): 583–590, <https://doi.org/10.1177/0896920520975465>.
- Dvořáčková, J. 2017. *Analýza existujících výzkumů v ČR v oblasti partnerského násilí* [online]. Úřad vlády [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Metaanaliza_final.pdf.
- ECR. 2020. *EU Annual Regional and Local Barometer* [online]. European Committee of the Regions [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://cor.europa.eu/en/our-work/Pages/EURegionalBarometer-2020.aspx>.

- EIGE. 2021. *Gender Equality Index 2021: Health* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://bit.ly/3Npo1fK>.
- Fisher, A. N., M. K. Ryan. 2021. „Gender Inequalities during COVID-19.“ *Group Processes & Intergroup Relations* 24 (2): 237–245, <https://doi.org/10.1177/1368430220984248>.
- Flecha, R. 2021. „Second-Order Sexual Harassment: Violence Against the Silence Breakers Who Support the Victims.“ *Violence Against Women* 27 (11): 1980–1999, <https://doi.org/10.1177/1077801220975495>.
- Flick, U. (ed.). 2018. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, <https://doi.org/10.4135/9781526416070>.
- Franzway, S., N. Moulding, S. Wendt, C. Zufferey, D. Chung. 2019. *The Sexual Politics of Gendered Violence and Women's Citizenship*. Bristol: Policy Press, <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447337782.001.0001>.
- Gelder, N. van, A. Peterman, A. Potts, M. O'Donnell, K. Thompson, N. Shah, S. Oertelt-Prigione. 2020. „COVID-19: Reducing the Risk of Infection Might Increase the Risk of Intimate Partner Violence.“ *EClinicalMedicine* 21, <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100348>.
- Goffman, E. 1963. *Stigma; Notes of the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Götzmann, N., N. Bainton. 2021. „Embedding Gender-responsive Approaches in Impact Assessment and Management.“ *Impact Assessment and Project Appraisal* 39 (3): 171–182, <https://doi.org/10.1080/14615517.2021.1904721>.
- Green, L., D. Fateen, D. Gupta, T. McHale, T. Nelson, R. Mishori. 2020. „Providing Women's Health Care during COVID-19: Personal and Professional Challenges Faced by Health Workers.“ *International Journal of Gynecology and Obstetrics* 151 (1): 3–6, <https://doi.org/10.1002/ijgo.13313>.
- Hague, G. 2005. „Domestic Violence Survivors' Forums in the UK: Experiments in Involving Abused Women in Domestic Violence Services and Policy-making.“ *Journal of Gender Studies* 14 (3): 191–203, <https://doi.org/10.1080/09589230500264083>.
- Hearn, J., L. McKie. 2008. „Gendered Policy and Policy on Gender: The Case of 'domestic violence'.“ *Policy and Politics* 36 (1): 75–91, <https://doi.org/10.1332/030557308783431634>.
- Hejnová, K., J. Chylíková. 2020. „Přístup k řešení rodičovských konfliktů na odděleních sociálně-právní ochrany dětí v České republice: Volba defenzivní praxe a její faktory.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 56 (1): 3–27, <https://doi.org/10.13060/csr.2020.001>.
- Hester, M. 2011. „The Three Planet Model: Towards an Understanding of Contradictions in Approaches to Women and Childrens Safety in Contexts of Domestic Violence.“ *British Journal of Social Work* 41 (5): 837–853, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr095>.
- Hokr Míhlová, P., J. Ondrušková, D. Dohnal. 2016. *Ekonomické dopady domácího násilí na zdraví*. Praha: ProFem.
- Holmes, R. 2021. *Integrating Gender and Inclusion in Social Protection Response to COVID-19: What Have We Learnt?* [online]. SPACE: Social Protection Approaches to COVID-19: Expert Advice [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: https://reliefweb.int/attachments/74557104-4feb-3411-bc0a-f17f7fc0a905/GESI_What%20have%20we%20learned.pdf.
- Chandy, J. M., R. W. Blum, M. D. Resnick. 1996. „Gender-specific Outcomes for Sexually Abused Adolescents.“ *Child Abuse & Neglect* 20 (12): 1219–1231, [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(96\)00117-2](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(96)00117-2).
- Jarkovská, L., K. Lišková, I. Šmídová. 2010. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Jatmiko, M. I., M. Syukron, Y. Mekarsari. 2020. „Covid-19, Harassment and Social Media: A Study of Gender-Based Violence Facilitated by Technology During the Pandemic.“ *The Journal of Society and Media* 4 (2): 319–347, <https://doi.org/10.26740/jsm.v4n2.p319-347>.
- John, N., S. E. Casey, G. Carino, T. McGovern. 2020. „Lessons Never Learned: Crisis and Gender-based Violence.“ *Developing World Bioethics* 20 (2): 65–68, <https://doi.org/10.1111/dewb.12261>.
- Johnson, M. P. 2016. „Conflict and Control: Symmetry and Asymmetry in Domestic Violence.“ *Couples in Conflict: Classic Edition* 12 (11): 1003–1018, <https://doi.org/10.1177/1077801206293328>.
- Johnson, K., L. Green, M. Volpellier, S. Kidenda, T. McHale, K. Naimer, R. Mishori. 2020. „The Impact of COVID-19 on Services for People Affected by Sexual and Gender-based Violence.“ *International Journal of Gynecology and Obstetrics* 150 (3): 285–287, <https://doi.org/10.1002/ijgo.13285>.
- Karpman, S. B. 2007. „The New Drama Triangles.“ Příspěvek přednesený na konferenci USATAA/ITAA Conference, 11. 8. 2007 [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://pdf4pro.com/view/the-new-drama-triangles-576ef3.html>.
- Kimmel, M. S. 2002. „‘Gender Symmetry’ in Domestic Violence: A Substantive and Methodological Research Review.“ *Violence against Women* 8 (11): 1332–1363, <https://doi.org/10.1177/107780102237407>.
- Klepáčková, O., Z. Krejčí, M. Černá. 2020. *Trauma-informovaný přístup v sociální práci*. Praha: Grada Publishing.
- Krizsan, A., R. M. Popa. 2014. „Frames in Contestation: Gendering Domestic Violence Policies in Five Central and Eastern European Countries.“ *Violence against Women*, 20 (7): 758–782, <https://doi.org/10.1177/1077801214543386>.
- Kunc, K., J. Poláková, B. S. Hradecká, E. Hurychová, M. A. Budinová, M. M. Klusáčková. 2012. *Ekonomické dopady domácího násilí v ČR*. Praha: ProFem.
- Levine, P. A., M. Klienová. 2012. *Trauma očima dítěte*. Praha: MAITREA.
- Lokot M., A. Bhatia, S. Heidari, A. Peterman. 2021. „The Pitfalls of Modelling the Effects of COVID-19 on Gender-based Violence: Lessons Learnt and Ways forward.“ *BMJ Global Health* 6 (5): e005739, <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-005739>.
- Lundin, R., B. Armocida, P. Sdao, S. Pisanu, I. Mariani, A. Veltri, M. Lazzerini. 2020. „Gender-based violence during the COVID-19 pandemic response in Italy.“ *Journal of global health* 10 (2): 020359, <https://doi.org/10.7189/jogh.10.020359>.
- McGoey, L. 2012. „The Logic of Strategic Ignorance.“ *British Journal of Sociology* 63 (3): 553–576, <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2012.01424.x>.
- Meagher K., N. S. Singh, P. Patel. 2020. „The Role of Gender Inclusive Leadership during the COVID-19 Pandemic to Support Vulnerable Populations in Conflict Settings.“ *BMJ Global Health* 5 (9): e003760, <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-003760>.
- Nagashima-Hayashi, M., A. Durrance-Bagale, M. Marzouk, M. Ung, S. T. Lam, P. Neo, N. Howard. 2022. „Gender-Based Violence in the Asia-Pacific Region during COVID-19: A Hidden Pandemic behind Closed Doors.“ *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (4): 2239, <https://doi.org/10.3390/ijerph19042239>.
- Nykvlová, B., D. Moree. 2021. *Násilí na ženách v souvislosti s covid-19*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. / Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Paprsteinová, L., M. Vojtíšková. 2020. „Domácí násilí v 21. století z pohledu intervenčních center.“ *Právo a rodina* 4: 15–18.
- Patterson, M. E., D. R. Williams. 2002. *Collecting and Analyzing Qualitative Data: Hermeneutic Principles, Methods, and Case Examples*. Champaign, Illinois: Sagamore Publishing.

- Peterman, A., A. Pereira, J. Bleck, T. M. Palermo, K. M. Yount. 2017. „Women's Individual Asset Ownership and Experience of Intimate Partner Violence: Evidence From 28 International Surveys.“ *Public Health* 107: 747–755, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.303694>.
- Peterman, A., A. Potts, M. O'donnell, K. Thompson, N. Shah, S. Oertelt-Prigione, , N. Van Gelder. 2020. „Pandemics and Violence Against Women and Children.“ *CGDev Working Paper* 528.
- Petersson, J., S. Strand. 2020. „Characteristics and Recidivism in Relation to Arrest: Differentiating between Partner Violent Subtypes.“ *Nordic Journal of Criminology*, 21 (2): 203–222, <https://doi.org/10.1080/2578983X.2020.1727119>.
- Petersson, J., S. Thunberg. 2021. „Vulnerability Factors among Women Victimized by Intimate Partner Violence and the Presence of Children.“ *Journal of Family Violence* 37: 1057–1069, <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10896-021-00328-8>.
- Peticollin, C. 2008. *Oběť, kat a zachránce*. Praha: Portál.
- Pikálková, S., Z. Podaná, J. Buriánek. 2015. *Ženy jako oběti partnerského násilí: sociologická perspektiva*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Piquero, A. R., J. R. Riddell, S. A. Bishopp, C. Narvey, J. A. Reid, N. L. Piquero. 2020. „Staying Home, Staying Safe? A Short-Term Analysis of COVID-19 on Dallas Domestic Violence.“ *American Journal of Criminal Justice* 45: 601–635, <https://doi.org/10.1007/s12103-020-09531-7>.
- Plášilová, L., M. Hůla, L. Krejčová, K. Klapilová. 2021. „The Covid-19 Pandemic and Intimate Partner Violence against Women in the Czech Republic: Incidence and Associated Factors.“ *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18: 1–14, <https://doi.org/10.3390/ijerph181910502>.
- Prokúpková, A. [n.d.]. *Policie ČR, IC (OSPOD), soudy – tři pilíře pro realizaci pomoci obětem DN*. Praha: Policie České republiky.
- Reichelt, M., K. Makovi, A. Sargsyan. 2021. „The Impact of COVID-19 on Gender Inequality in the Labor Market and Gender-Role Attitudes.“ *European Societies* 23 (1): 228–245, <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1823010>.
- Rosser E. et al. 2021. „How to Create a Gender-Responsive Pandemic Plan: Addressing the Secondary Effects of COVID-19.“ *Gender and COVID-19 Project*. [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.genderandcovid-19.org/resources/how-to-create-a-gender-responsive-pandemic-plan/>.
- Rubášová, H. 2021. *Činnost ředitelství služby pořádkové policie za rok 2020* [online]. Policie České republiky [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/cinnost-reditelstvi-sluzby-poradkove-policie-za-rok-2020.aspx>.
- Rushovich, T., M. Boulicault, J. T. Chen et al. 2021. „Sex Disparities in COVID-19 Mortality Vary Across US Racial Groups.“ *Journal of General Internal Medicine* 36: 1696–1701, <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06699-4>.
- Sharma V., E. Ausubel, C. Heckman, E. Patric, J. T. D. Kelly. 2021. „Mitigating Gender-based Violence Risk in the Context of COVID-19: Lessons from Humanitarian Crises.“ *BMJ Global Health* 6 (5): e005448, <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-005448>.
- Shreeves, R., M. Prpic. 2019. *Violence Against Women in the EU: State of Play* [online]. European Parliamentary Research Service [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/630296/EPRS_BRI\(2018\)630296_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/630296/EPRS_BRI(2018)630296_EN.pdf).
- Sokačová, L., B. Marvánová Vargová, Š. Homfray, P. Špondrová. 2020. *25 let od pekingské akční platformy od pekingské akční platformy* [online]. Social Watch [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: http://www.socialwatch.cz/wp-content/uploads/sw_zprava_gender_cr_2020.pdf.

- Stanley, N., J. Devaney. 2017. „Gender-based Violence: Evidence from Europe. Psychology of Violence.“ *American Psychological Association Inc.* 7 (3): 329–332, <https://doi.org/10.1037/vio0000120>.
- Špondrová, P. et al. 2014. *Metodika hodnocení dopadů materiálů předkládaných vládě ČR do oblasti rovných příležitostí žen a mužů*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Tenglerová, H. 2011. „Politiky nečinnosti: genderová rovnost v české vědní politice.“ *Gender, rovné příležitosti, výzkum* [online] 12 (1): 63–73. Dostupné z: http://www.genderonline.cz/uploads/787600d8c27097683eb92921293be25ca5da4cfa_politiky-necinnosti.pdf.
- Tomášek, J., Š. Diblíková, N. Hamplová, J. Rozum. 2019. *Rodinné skupinové konference*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci.
- Topinka, D. (ed.). 2016. *Domácí násilí z perspektivy aplikovaného výzkumu Základní fakta a výsledky*. Ostrava: SocioFactor, s. r. o.
- Tuana, N. 2006. „The Speculum of Ignorance: The Women’s Health Movement and Epistemologies of Ignorance.“ *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy* 21 (3): 1–19, <https://doi.org/10.2979/hyp.2006.21.3.1>.
- UN Women, WHO. 2020. *Violence Against Women and Girls Data Collection during COVID-19* [online]. UN Women [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/issue-brief-violence-against-women-and-girls-data-collection-during-covid-19>.
- Úřad vlády ČR. 2019. *Akční plán prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2019–2022* [online]. Úřad vlády České republiky [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/AP-DN--grafikaFINAL.pdf>.
- Úřad vlády ČR. 2021. *Zpráva za rok 2020 o plnění Akčního plánu prevence domácího a genderově podmíněného násilí na léta 2019–2022* [online]. Úřad vlády České republiky [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Zprava_za_rok_2020_Akcniho_planu_prevence_domaciho_a_genderove_podmineného_nasili.pdf.
- Veselý, A. 2007. „Veřejná politika.“ Pp. 13–41 in A. Veselý, M. Nekola (eds.). *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Vidu, A., R. Valls, L. Puigvert, P. Melgar, M. Joanpere. 2017. „Second Order of Sexual Harassment – SOSH.“ *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 7 (1): 1–26, <https://doi.org/10.17583/remie.0.2505>.
- Violence against Women: An EU-wide Survey* [online]. 2014. Luxembourg: Publications Office of the European Union [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf.
- Všetičková, S., M. Zděnek, P. Molnár. 2017. *Analýza ekonomických dopadů domácího násilí*. Praha: Ivystreet.
- Walby, S., J. Allen. 2004. *Domestic Violence, Sexual Assault and Stalking: Findings from the British Crime Survey*. London: Home Office Research, Development and Statistics Directorate.
- WHO. 2020. *Leaders’ Statement. Violence against Children: A Hidden Crisis of the COVID-19 Pandemic* [online]. World Health Organisation [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/detail/08-04-2020-joint-leader-s-statement---violence-against-children-a-hidden-crisis-o>.
- WHO. 2021. *Violence against Women: Prevalence Estimates, 2018* [online]. World Health Organisation [cit. 28. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>.

Williamson, E., A. Gregory, H. Abrahams, N. Aghtaie, S.-J. Walker, M. Hester. 2020. „Secondary Trauma: Emotional Safety in Sensitive Research.“ *Journal of Academic Ethics* 18 (1): 55–70, <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09348-y>.

„Všechno stejný, všechno zastavený“: Karanténa v „domově“ pro lidi označené za postižené*

MICHAL SYNEK^{1**}, DANA HRADCOVÁ², RADEK CARBOCH²

¹Centrum pro teoretická studia, Společné pracoviště UK a AV ČR, Praha

²Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Praha

‘Everything’s the Same, Everything’s Halted’: Quarantine in a ‘Home’ for People Identified as Disabled

Abstract: While many evaluations of the response from residential social services to the COVID-19 pandemic have pointed to high mortality rates and human rights violations, some have given a positive assessment of their performance. Whatever the verdict, it is a fact that the clients of residential social services were subject to stricter and longer lockdown measures than the rest of the population. Our ethnographic research describes the lockdown technologies used at Home F, a residential institution for people identified as disabled. Setting out from the assumption that freedom is not the antithesis of some united regulatory regime but is the result of the intersection of various repertoires and logics of influence, the research analyses the ‘passages’ that regulate relations between the clients and their surroundings before and during the pandemic. It shows that the regulatory mechanisms that were put in place to facilitate an effective pandemic response do not constitute a new apparatus but only an intensification of technologies already in place. With the aim of mitigating risk, they delegitimise the needs of clients, render relations dependent on obedience, and pass moralised judgements on behaviour. Such ‘pedagogical arrangements’ cause emotional suffering and do not leave much space for freedom. In the discussion in the article we link our findings to the current debates about the productivity of power and (post)critical pedagogy, concluding that while pedagogy necessarily accompanies the management of risks, a critical gesture that delegitimises the interests and opinions of the objects of pedagogy may not be the most appropriate pedagogical method available.

Keywords: residential institutions, COVID-19 pandemic, lockdown measures, risk management, building maintenance, pedagogical relations, post-critical pedagogy

Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2022, Vol. 58, No. 5: 563–585

<https://doi.org/10.13060/csr.2022.029>

* Tato studie je výsledkem badatelské činnosti podporované Grantovou agenturou České republiky v rámci grantu č. 19-07724S/P404, „Zranitelní obyvatelé v křehkých obydlich: Dvojí starost pobytových služeb“. Souhlas s realizací výzkumu vyjádřila Komise pro etiku ve výzkumu FHS UK. Všichni komunikační partneři z řad „klientů“ Domova F měli příležitost reagovat na citace svých výroků. Jména a názvy institucí byly změněny.

** Korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Michal Synek, Ph.D., Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Pátкова 5, Praha 8, 182 00, e-mail: michal.synek@fhs.cuni.cz.

Úvod: (Ne)úspěch pobytových sociálních služeb v době pandemie

Na jaře 2020, kdy se virové onemocnění covid-19 začalo šířit po západní Evropě a Spojených státech amerických a kdy s plnou silou zasáhlo také Českou republiku, patřily k nejděsivnějším příběhům ve veřejném prostoru zprávy o dopadech nákazy koronavirem v institucích poskytujících pobytové sociální služby. Tyto instituce, nazývané v České republice „domovy pro seniory“, „domovy se zvláštním režimem“ a „domovy pro osoby se zdravotním postižením“,¹ se spolu s věznicemi, tábory pro uprchlíky či zaoceánskými loděmi – tedy s dalšími institucemi označovanými sociology organizací jako instituce „totální“ či „problematické“ [Goffman 1961; Philo, Parr 2019; Disney, Schliehe 2019] – staly zosobněním pocitů ohrožení, uvěznění a bezmoci, jež měly po mnoho měsíců ovlivňovat společnost zasazená pandemií.

Reflexe zkušenosti pobytových služeb s pandemií přitom dnes, po více než dvouletém „boji s koronavirem“, nevyznívá jednoznačně a v populárních i odborných textech, jakož i ve výpovědích obyvatel a zaměstnanců pobytových zařízení, zaznívají narativy o úspěchu i selhání.

Podstatná část hodnotících dochází k závěru, že se pobytové sociální služby v pandemii neosvědčily, a to především proto, že v institucích, kde žije na jednom místě pohromadě velké množství zranitelných lidí, je velké riziko nákazy a karanténní opatření² často vedou k závažnému porušování lidských práv [Čermovič 2020; Mabita 2020; Felix 2020; Válová 2020; Anand et al. 2021; Hasmanová Marhánková 2021: 156; Kamalakannan et al. 2021]. Jak to již v dubnu roku 2020 ve svém vyjádření týkajícím se situace „lidí s postižením“ shrnula vysoká komisařka OSN pro lidská práva Michelle Bachelet: „Ještě větší nebezpečí hrozí [...] v institucích, jelikož úmrtnost na covid-19 v pečovatelských zařízeních je velmi vysoká a objevují se hrůzostrašné zprávy o zanedbávání.“ [Bachelet 2020]³

Vedle disproportionální úmrtnosti lidí žijících v pobytových službách se předmětem kritiky stalo také omezování pohybu a sociálních kontaktů v době pandemie, jakož i emociální zátěž, již byli lidé pohybující se v pobytových zařízeních vystaveni. Jak uvádí zpráva Asociace poskytovatelů sociálních služeb, české sociální služby byly jen od března do prosince 2020 uzavřeny plných 136 dní, což v praxi znamenalo téměř úplný zákaz návštěv a výrazné omezení pohybu „klientů“⁴ mimo

¹ Zatímco „domovy pro seniory“ slouží starším lidem, „domovy se zvláštním režimem“ jsou určeny lidem žijícím s demencí, chronickým duševním onemocněním či závislostí a „domovy pro osoby se zdravotním postižením“ lidem s diagnózou mentálního či kombinovaného postižení.

² V textu používáme termín „karanténa“, i když se v naprosté většině řešených případů jedná spíše o uzávěru neboli *lockdown*. Karanténou tak v obecném smyslu rozumíme každý soubor opatření reagující na šíření nakažlivého onemocnění.

³ Překlady cizojazyčných textů jsou naše.

⁴ Termín „klient“, v oblasti sociálních služeb hojně používaný, je natolik poplatný určité specifické interpretaci jejich účelu a fungování, že považujeme za vhodné uvádět ho zde v uvozovkách. V dalších výskytech uvozovky vynecháváme.

budovy či pozemky pobytových zařízení [Horecký, Švehlová 2021: 8]. K tomuto číslu je třeba přičíst řadu dní, kdy zařízení sice nebyla oficiálně uzavřená, klientů se však stále týkala mnohem přísnější karanténní opatření než jejich spoluobčanů žijících mimo pobytové služby.⁵

Pobytové instituce, jež své klienty v mnoha případech nedokázaly ochránit před smrtí, vážnou nemocí a před omezováním základních práv a jejichž provoz si vyžádal od obyvatel instituce, jejich blízkých i od zaměstnankyň a zaměstnanců značné emocionální oběti, navíc podle svých kritiků stály příliš mnoho – co se týče materiálních, personálních i finančních zdrojů – své zřizovatele a státní rozpočet. Jak to v rozhovoru s autory tohoto textu vyjádřila pracovnice krajského úřadu, jež měla v době pandemie na starosti distribuci ochranných pomůcek a management karanténních opatření: „Nezachraňovali jsme klienty, ale instituce“ (rozhovor s vedoucí oddělení krajského úřadu). „Zranitelnost pobytových služeb“ v době pandemie, daná především náročností v oblasti personální a organizační, si podle řady manažerů sociálních služeb vyžádala investice o poznání vyšší, než jaké při srovnatelné efektivitě vyžadovaly služby „komunitní“ či péče poskytovaná v domácím prostředí.

Nevyhnutelným důsledkem negativního hodnocení úspěšnosti pobytových služeb v době pandemie je pro řadu zainteresovaných aktérů požadavek na jejich zrušení či radikální transformaci [Knapp et al. 2021; Felix 2020; Pšenička 2020a, 2020b]. O závažnosti přednesené kritiky přitom svědčí i to, že zpochybňována jsou tentokrát nejen pobytová zařízení pro lidi označené za postižené, ale i velká pobytová zařízení pro seniory, jež byla v době před pandemií mnoha odborníky i laiky považována za standardní a eticky neproblematické řešení problému stárnutí populace [Horecký, Průša 2019]. Vyjádřeno slovy vysoké komisařky OSN pro lidská práva: „Nadešel čas podporovat komunitní péči kdekoli je to jen možné.“ [Bachelet 2020]⁶

V radikální opozici vůči narativům selhání stojí mnohá vyjádření, která výkon pobytových služeb v období krize hodnotí kladně. Podle výše uvedené zprávy Asociace poskytovatelů sociálních služeb, citované mnoha mainstreamovými médii, české sociální služby v nejdůležitějším ohledu, totiž „v počtu zachráněných životů“, obstály dobře [Horecký, Švehlová 2021: 12].⁷ Jak dosvědčují uvedené statistiky⁸ i výpovědi zaměstnanců citované autory zprávy, nakažen byl jen

⁵ Pro ilustraci uvedme, že si obyvatelé mnoha „domovů“ nemohou ani dnes, v březnu roku 2022, pozvat své návštěvy „domů“, do svých pokojů.

⁶ Tento text se situací v komunitních službách nezabývá. Z anekdotické evidence, kterou máme k dispozici, však vyplývá, že např. klienti některých chráněných bydlení byli během pandemie vystaveni opatřením omezujícím pohyb a sociální kontakty v nemenší míře než klienti velkých „domovů“.

⁷ Zpráva Asociace poskytovatelů sociálních služeb [Horecký, Švehlová 2021] uvádí, že k 6. srpnu 2021 zemřelo v ČR v pobytových službách 3 418 osob, neboli 11,2 % celkového počtu obětí. Počty úmrtí v různých typech služeb, pokud je nám známo, nejsou k dispozici.

⁸ Metodologie statistik týkajících se úmrtí s covidem-19/na covid-19 se v průběhu pandemie postupně vyvíjela, lékaři nedostávali informace o předepsaném postupu včas a v ně-

relativně malý počet klientů, úmrtnost byla nízká a karanténní režimy byly implementovány účinně a bez větších zádrhelů. Pozitivní celkové vyznění zprávy se zdají potvrzovat i mnozí zaměstnanci a zaměstnankyně Domova F,⁹ pobytového zařízení představujícího jádro empirického pole naší případové studie karantény v „domově“ pro lidi označené za postižené. Podle jejich výpovědí byla reakce na nebezpečí nákazy v „jejich“ zařízení charakterizována semknutostí, obětavostí a prospěšným utužením disciplíny, stejně jako relativně nízkou nemocností klientů i zaměstnanců. Jakmile správci pobytových služeb překonali počáteční šok z neznámého ohrožení a konsolidovali hmotné i personální zdroje, zařízení schopná téměř „hermetického“ oddělení od okolí a důsledné strukturace vnitřního prostoru posloužila coby účinná ochrana před nákazou.

Fakt, že v konkrétním zařízení, jímž se budeme zabývat, nebyl dopad pandemie covidu-19 tak tragický jako v jiných zařízeních stejného či podobného typu a řada zúčastněných hodnotí výkon instituce pozitivně, nás samozřejmě neopravňuje k žádnému jednoznačnému soudu co do úspěšnosti či neúspěšnosti pobytových služeb v době pandemie. Stejně tak bychom se rádi zdrželi jednoznačných vyjádření o úspěchu či neúspěchu Domova F.

Namísto rozhodování o tom, které z hlasů hodnotících fungování pobytových služeb jsou blíže pravdě, bychom se rádi soustředili na popis způsobů, jimiž jedno konkrétní zařízení ke zvládání pandemie přistoupilo. Vycházíme přitom z předpokladu, že rozbor změn, jimiž režimy poskytování služeb v pobytových zařízeních reagovaly na rizika spojená s šířením onemocnění covid-19, nám může říci leccos zajímavého o tom, jak tyto režimy fungují, jakož i o ceně, kterou za jejich funkčnost obyvatelé „domovů“ platí.

Výsledky analýzy přitom nabízíme nikoli jako hypotézy vhodné ke generalizaci, ale jako dílčí postřehy, jejichž platnost v jiných místech a časech i užitečnost pro budování sociálněvědní teorie je třeba ověřit empiricky, v jiných konkrétních místech a časech. Těmito konkrétními „místy“ přitom mohou být děje a situace odehrávající se nejen v „domovech pro osoby se zdravotním postižením“, ale rovněž děje a situace z oblasti pobytových služeb, či ještě širěji ze světa formálních instrumentálních institucí [Goffman 1961: 175]. Jak píše Annemarie Mol, takto

kterých případech navíc příčinu úmrtí nelze spolehlivě určit [Daňková, Zvolský, Dušek 2020]. Nejasnosti provázejí také evidenci úmrtí s covidem-19/na covid-19 u lidí žijících v pobytových službách. Například se podle některých výpovědí zdá, že pracovníci služeb v rozporu s platnou metodikou neregistrovali úmrtí, k nimž došlo po převozu klientů do nemocnice [rozhovor s vedoucí oddělení krajského úřadu].

⁹ „Domovy pro osoby se zdravotním postižením“, jejichž reprezentantem v našem textu bude Domov F, představují empirické pole relativně málo prozkoumané, a to jak na rovině obecnější, tak v souvislosti s pandemií. Zatímco „domovy pro seniory“ se v mnoha zemích včetně České republiky staly v souvislosti s pandemií covidu-19 terčem intenzivní kritické pozornosti, na domovy pro lidi označené za postižené se v textech o nákaze a karanténních opatřeních – počítaje v to mediálních výstupy, odborné články, zákony i strategie – povětšinou zapomnělo.

budovaná teorie „nenabízí žádný všeobecný přehled, ani sadu pevných vodítek. Funguje jako zásobárna citlivostí, jako soubor verbálních nástrojů, jako repertoár umožňující formulovat různé zájmy a schopný obohacovat se v odvíjející se konverzaci“ [Mol 2016: odst. 26]. Pravidla žánru – můžeme ho nazývat třeba empirickou filosofií [Latour 2005; Mol 2002, 2021] či empirickou etikou [Pols 2014] – přitom vyžadují, abychom propojovali teorii a empirii, přičemž teoretické výklady by neměly přehlušit výpovědi a zkušenosti komunikačních partnerů. Než se však pokusíme přesněji zformulovat otázky, které svému empirickému poli klademe, musíme přesněji vymezit teoretický repertoár, jež chceme odpověďmi na ně obohatit.

(Ne)polemické konceptualizace svobody a ovládnutí

Jednou z „konverzací“, do nichž bychom textem věnovaným karanténě v „domově“ pro lidi označené za postižené rádi vstoupili, jsou sociálněvědní debaty o technikách ovládnutí [Foucault 1988, 2000, 1999; Rose 2007, 2004], a to zejména v kontextu zkoumání takových mocenských uspořádání, která podle svých kritiků vznášejí totalizující nároky na ovládnutí lidského jednání [Goffman 1961; Philo, Parr 2019; Disney, Schliehe 2019], a zejména pak v obdobích, kdy se takové nároky ospravedlňují odkazem na mimořádné okolnosti [Agamben 2005].

Analýzy provozu pobytových sociálních služeb se často opírají o výčet vztahů, které instituce svým klientům umožňují, nebo jejichž navazování naopak znemožňují. „Sociální začleňování“ – vědomé a plánované propojování „uživatelů“ se sociálními a ekonomickými zdroji a jejich (re)integrace do společnosti – patří k základním strategiím oficiálního diskursu sociálních služeb v ČR [zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách: § 2, § 3; Čámský et al. 2008: 44–45, 53–55, 123–126; Čermáková, Johnová 2002: 7–8, 11; Čermáková, Holečková 2008: 9–10]. Podobně kritika „ústavnictví“, formulovaná zastánci deinstitucionalizace, míří především na „totální instituce“, usilující o nadměrnou regulaci vztahů „chovanců“ ve všech základních oblastech života [Goffman 1961; MPSV 2013]. A v neposlední řadě mnoho těch, pro něž se některý z „domovů“ stal stálou adresou, považuje navazování vztahů se světem „venku“ a s „venkovními lidmi“ za jeden z hlavních životních projektů [rozhovory s klienty Domova F].

Navzdory důrazu, který kladou na téma vztahovosti, všechny tyto konceptualizace popisují situaci klienta pobytové služby polemičtím jazykem: vyloučení proti začleňování, vlastní já proti disciplinaci, svoboda proti ovládnutí, uvnitř a vně. Proti polemičtým dichotomiím se naopak staví přístupy, které dichotomie považují spíše za přítěž než za produktivní nástroj analýzy. Jako příklad zmiňme jen několik málo přístupů, které naše vlastní zkoumání mocenských uspořádání Domova F ovlivnily nejvíce. Tak genealogické studie moci Michela Foucaulta kladou důraz na produktivní spíše než na omezující působení studovaných mocenských aparátů a individuaci a subjektivaci chápou jako prostředek či důsledek,

nikoli jako protipól disciplinačních technologií [Foucault 1999, 2003]. Podobně Nikolas Rose, jenž foucaultovský pohled na problematiku ovládání rozvinul do genealogických studií současných biomedicínských a psychiatrických diskursů, hovoří o svobodě nikoli jako o esenciální danosti vlastní lidskému druhu, ale jako o výsledku historicky podmíněného a sociomateriálně specifického vývoje [Rose 2007, 2004]. „Empirické studie mocenských problematizací, ambicí, programů, strategií a technik,“ píše Rose, „vyžadují opuštění ostrého dělení na logiky strukturující a teritorializující ‚svrchu‘, podle protokolů, které nám nenáleží, a více či méně spontánní antilogiky působící ‚zespodu‘, jež jsou vyjádřením našich vlastních potřeb, tužeb a aspirací.“ [2004: 277] Do třetice, etnograficky zaměřená studia péče inspirovaná teorií aktérů-sítí nahlíží na autonomii nikoli jako výchozí bod pro navazování vztahů lidského subjektu s jeho okolím, ale naopak jako výsledek úspěšného vztahování se [Moser, Law 1998], v duchu postřehu formulovaného Brunem Latourem, že „[e]mancipace neznamena ‚osvobodit se od vazeb‘, ale být dobře-navázán“ [2005: 218].

Nepolemické konceptualizace svobody a ovládání otevírají cestu k popisu „domova pro osoby se zdravotním postižením“ jakožto soustavy *přechodů* [Moser, Law 1998], sociomateriálně heterogenních aparátů či uspořádání regulujících vztahy mezi obyvateli „domovů“ a dalšími entitami. Ve svém textu o „heterogenní ekonomii subjektivity“ definovali Ingunn Moser a John Law *přechody* jako „přemostění mezi specifickými jednotlivostmi“, jako více či méně snadná spojení, jejichž specifický charakter ovlivňuje schopnost jednotlivých aktérů aktivovat spojence či „protězy“, čímž určuje jejich působnost. „[N]e/způsobilost,“ píše Moser a Law, „je o specifických přechodech mezi stejně specifickými seskupeními heterogenních materiálů; je o povaze materiálů, které tyto přechody umožňují (*en/able*); a je o seskupeních, která je zajišťují nebo nezajišťují – jako třeba o chybějících zdvižích.“ [1998: odst. 18]¹⁰

Vezměme si jako příklad hlavní vchod Domova F, jímž musí obyvatel zařízení projít, když si chce něco zařídit ve Vesnici. Potřebuje k tomu nejen elektronický klíč naprogramovaný na daný čas a bezpečnostní reflexní vestu, ale také identitu „šikovného“ klienta, budovanou v každodenní praxi poskytování služby. Jedině samostatný a bezproblémový klient, řádně vybavený a označený, může sám vstoupit do Vesnice. Díváme-li se na pobytové zařízení jako na soustavu sociomateriálních heterogenních přechodů, umožní nám to nahlédnout, že udržování této soustavy v chodu zahrnuje jak činnosti nazývané běžně „provozem“ (jako například instalaci a opravy elektronických zámků), tak správu přechodů obvykle řazených do „sociální“ oblasti (jako třeba testování schopnosti „samostatného pobytu“).

Domov F zároveň v celé řadě případů nepůsobí jako inhibitor přirozené touhy klientů po pohybu a navazování vztahů, ale své obyvatele naopak podněcuje, když je v rámci institucionalizovaných režimů poskytování služby vysílá na

¹⁰ Konopáskův překlad textu jsme mírně upravili.

pochůzky a vycházky mimo území domova nebo když prostřednictvím disciplinačních technik pěstuje jejich „šikovnost“. A jak ještě uvidíme, racionalita podobných opatření není založena na totalizující snaze ovládnout klienty ve všech oblastech jejich životů, ale na komplikovaném vzorci motivací zahrnujícím management rizik (včetně rizika nákazy), pochybnosti o schopnostech klientů, výchovu k „šikovnosti“, jakož i celou řadu dalších lokálních a specifických ohledů.

Abychom co nejvěrněji postihli tuto mnohost činností a jejich racionalizací a zároveň přispěli ke specifické zásobárně citlivostí a verbálních nástrojů [Mol 2016: odst. 26] nazývané studia governmentality, klademe svému empirickému poli následující otázky. Jak fungují přechody „domova“ pro lidi označené za postižené za „běžného“ provozu a v době karanténních opatření? Jakými narativy jsou ospravedlňovány a v rámci jakých režimů pravdy jsou ospravedlnitelné? Jak se jejich fungování proměnilo v době pandemie? A s důrazem na nepolemickou ontologii moci a svobody: Jaký prostor přechody Domova F vytvářejí pro „regulovanou svobodu“ [Rose 2004: 22] obyvatel, v době „míru“ a za výjimečného stavu?

Zaměření na analýzu produktivních aparátů Domova F přitom neznamená, že bychom nechávali stranou potřeby, životní projekty a emoce klientů. I ony – tak jako potřeby, projekty a emoce zaměstnanců – jsou nedílnou součástí našeho empirického pole, stejně jako způsoby, jimiž se s nimi nakládá. Pocity zoufalství a beznaděje, ať už jsou využity coby argument ve prospěch zájmů klientů, nebo jako nástroj sloužící k jejich znevážení [Durnová, Formánková, Hejzlarová 2022], jsou pro naši analýzu stejně reálné a důležité jako účinnost karanténních režimů.

Považujeme proto za nezbytné usouvztažnit efektivitu Domova F s pocity vyloučení a nesvobody, jimž jsou mnozí klienti „domovů“ pro osoby označené za postižené vystavováni, ať už v souvislosti s karanténními opatřeními během pandemie, nebo v důsledku běžného uspořádání. Je třeba se ptát, jakou roli v karanténních opatřeních hraje legitimita životních projektů a emocí lidí s postižením. Jak „oplakávatelný“ [Butler 2020] je život, který lze tak dobře regulovat, jakou hodnotu má „jako takový“ [Fassin 2009]?

Když jsme takto upřesnili teoretické ukotvení textu a hlavní výzkumné otázky, nabídneme v dalším oddíle stručný popis našeho výzkumného projektu, společně s úvahou o efektivnosti zvolené výzkumné metody v době pandemie. Rádi bychom položili otázku, zda selhávání etnografie může být produktivní metodou výzkumu, je-li provozováno jako popis narušování přechodů, které výzkumníci dosud považovali za samozřejmé. Po tomto metodologickém expoé konečně dojde řada na konkrétní aparáty a logiky jednání. Ve třetí podkapitole se budeme věnovat především jednomu specifickému přechodu – vnější hranici Domova F – a pokusíme se ukázat, jak se v racionalizacích umožňujících jeho fungování snoubí management rizik s provozními ohledy, a to jak v dobách mimo pandemii, tak během ní. Kontinuita působení přechodů a racionalizací – spolu s intenzifikací jejich užití v rámci karanténních opatření – bude tématem rovněž ve čtvrté kapitole, kde se prostřednictvím výňatků z terénního deníku zaměříme na další z důležitých přechodů Domova F – přechod mezi dvěma budovami zařízení, nebo,

řečeno místním „nářečím“, mezi Dole a Nahoře. S pomocí našich komunikačních partnerů předvedeme, že jedním z podstatných rysů Domova F a zároveň tím, který výrazně formuje prostory regulované svobody, je pedagogická povaha jeho přechodů, vyznačující se delegitimizací zájmů a motivací objektů pedagogického působení, podmíněností nabytých svobod a silným morálním apelem. V diskusi, páté kapitole posléze probereme, co toto zjištění znamená pro analýzu regulované svobody v rámci aparátů ovládání, spolu s možnostmi postkritické pedagogiky [Wortmann 2019; Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2017; Latour 2004] pro rekonceptualizaci takové analýzy.

Pointa našeho textu pravděpodobně není nijak objektivní ani příliš překvapivá: soudobé pojetí vládnutí, tak jak je realizováno v „domovech“ pro lidi označené za postižené, zahrnuje nejen management rizik a údržbu institucí, ale rovněž pedagogické ohledy, a to jak v obdobích mimořádného stavu, tak v „běžném“ provozu. Jak píše o technikách ovládání Nicholas Rose: „Disciplína usiluje o proměnu způsobů, jimiž jednotlivci bude v budoucnu vládnout sám sobě v prostoru regulované svobody.“ [2004: 22] Než však prozradíme všechna svoje zjištění, podívejme se, jak se souhry a střety ovládání a svobody odvíjejí na přechodech Domova F.

Etnografické selhávání coby metoda

Poznatky a příběhy představené v tomto textu byly shromážděny v rámci etnografického projektu¹¹ věnovaného stylům, repertoárům a objektům údržby a pečování v „domovech pro osoby se zdravotním postižením“ v České republice. V době předcházející pandemii koronaviru jsme navštěvovali tři různá více či méně ohraničená místa – dva velké „domovy“ a jedno město s komplexní sítí služeb – abychom popsali různé podoby starání se o lidi, „věci“ a další objekty a odpovíděli na otázku, jak instituce pobytové péče „drží pohromadě“ [Law 2010].

Snad nejdůležitějším předpokladem, který jsme si do „terénu“ přinesli ze studií péče, byl nenormativní pohled na pečování [Pols 2019, 2014]: chtěli jsme být stejně otevření různým objektům a způsobům starání se, aniž bychom přitom zavírali oči před skutečností, že některé z nich jsou různými aktéry považovány za lepší či horší nebo že mají pro různé aktéry různé „dobré“ důsledky. Během desítek hodin rozhovorů s managementem, zaměstnanci, klienty a dalšími aktéry a desítek dní strávených pozorováním v prostorách „domovů“ jsme se pomalu posouvali z kanceláří a „vychovatelem“ do vestibulů a obývacích pokojů. Začalo nám být zřejmé, že otevřenost vůči různým verzím pečování nelze přesvědčivě provozovat bez přijetí určitého specifického stanoviska, jež budeme ve svém vý-

¹¹ Jelikož nesledujeme kmeny, ale praxe, nazýváme svou metodu po vzoru Annemarie Mol „praxiografií“ [Mol 2002; Heuts, Mol 2022]. V tomto textu se pro zjednodušení přidružíme tradičního označení.

zkumu pěstovat, aniž bychom ho přitom považovali za jediné možné či správné [Puig de la Bellacasa 2017]. Na základě tohoto poznatku jsme zaujali *stanovisko obyvatele* [či *stanovisko vestibulu*, viz Hradcová, Synek 2020],¹² a to nikoli pro jeho neproblematickou pravdivost či epistemologickou privilegovanost, ale protože se nám jevílo jako málo známé, často opomíjené, a proto analyticky produktivní [Harding 1993; Haraway 1991: 183–201]. Zájem o stanovisko obyvatele vyústil v úzkou spolupráci a přátelské vztahy s mnohými z nich, a na základě těchto vztahů jsme na počátku roku 2020 vstupovali do druhého roku našeho tříletého výzkumu s plánem na další rozhovory, společné pozorování a *go-along* aktivity.

Nástup epidemie koronaviru a souvisejících karanténních opatření plně odhalil křehkost metody, s jejíž pomocí svět „domovů“ poznáváme.

Ukázalo se, že etnograf pěstující stanovisko obyvatele je ideálním přenašečem virů a jeho přítomnost v pobytových zařízeních, před pandemií tolerovaná, je v době karantény nežádoucí, pokud ne přímo nepřípustná na základě protiepidemických opatření. V průběhu roku 2020 a v první polovině roku 2021 jsme tak byli na dlouho téměř úplně odříznuti od většiny z těch, s nimiž na výzkumech spolupracujeme. Po mnoho měsíců, kdy byla zařízení pobytové péče pro návštěvy uzavřená a jejich obyvatelé nesměli opouštět budovy, jsme byli odkázáni na nezvyklou, a pro ty z nás, kdo mají obtíže s verbální komunikací, také značně obtížnou komunikaci na dálku.¹³ V obdobích, kdy byly návštěvy v zařízeních při dodržování protiepidemických pravidel povoleny,¹⁴ jsme se s našimi komunikačními partnery potkávali za podivných a nepřijemných okolností, v neútlých návštěvních místnostech nebo venkovních prostorách, omezení vyhrazeným časem a povoleným počtem účastníků, hulahajíce jeden na druhého přes respirátory.¹⁵

Náš pocit izolovanosti dále prohlubovaly obavy, že naše (často) kriticky zaměřené bádání lidem bojujícím s epidemií v rizikovém prostředí „domovů“ příliš nepomáhá. Společně s otázkou, jaký dopad měla karanténní opatření na ty, kdo je v Domově F prosazují nebo podle nich žijí, jsme byli nuceni klást si otázku po prospěšnosti sociálněvědního poznávání v době pandemie. Je vůbec něco, co jakožto etnografové můžeme udělat, abychom lidem v karanténě život alespoň trochu usnadnili? Může být křehkost etnografie přínosem [Irving 2017; Stoller 2009]?

V situaci, kdy naše etnografické bádání narazilo na limity vyznačené „bojem s pandemií“ a kdy zaměstnankyně Domova F neměly čas ani energii na

¹² „V projektu zaměřeném na život lidí a budov proto (provizorně) zaujímáme místo ve vestibulu, kde se scházejí obyvatelé zařízení. Snažíme se poslouchat a vidět jejich výpovědi a komunikovat s nimi způsobem, který nedeformuje jejich prožitky.“ [Hradcová, Synek 2020: 271]

¹³ Rozhovory byly vedeny po telefonu, prostřednictvím sociálních sítí nebo přes Skype.

¹⁴ Především v létě 2020, před Vánoci téhož roku a opět na jaře 2021.

¹⁵ Část rozhovorů, o něž se tento článek opírá, se uskutečnila za relativně „normálních“ podmínek po skončení protiepidemických opatření. Rozhovory byly doplněny studiem úředních dokumentů, zpráv a mediálních ohlasů pandemie.

zodpovídání dotazů etnografů – aniž by zároveň považovaly za užitečné zapojit je jako dobrovolníky¹⁶ – stalo se selhávání etnografie naší hlavní výzkumnou metodou. Znovupromýšlení zranitelnosti skrze pozornost věnovanou životům lidí disproporčně zasažených pandemií, k němuž vyzývají mnohé sociálněvědní programy [Napier 2020; Matthewman, Huppatz 2020], nabylo v realitě našeho koronavirového etnografického škobrtání konkrétní obrysy.

Když jsme se pokoušeli dovolat lidem, kteří nemají vlastní telefony, kterým je po telefonu špatně rozumět nebo kteří nemají peníze na zakoupení kreditu, když jsme se snažili kontaktovat klienty, kteří byli umístěni do „izolace“, když jsme hledali cestu, jak dostat do „domovů“ věci, které jejich obyvatelé potřebují nebo po kterých touží, když jsme psali opatrné e-maily pracovnícům, abychom z nich vyloudili informace, nebo když jsme marně apelovali na zřizovatele a management služeb, aby nás přizvali k řešení problémů souvisejících s karanténou, ohledávali jsme (ne)snadnost přechodů regulujících naše jednání i jednání našich komunikačních partnerů a naráželi současně na hranice vlastních i jejich sítí péče a podpory.

Ačkoli by bylo přehnané tvrdit, že se za pandemie naše situace coby výzkumníků přiblížila situaci našich komunikačních partnerů žijících v pobytových zařízeních, mnohé z přechodů, které byly pro ně v minulosti obtížné, zatímco my jsme je pro jejich snadnost ani neregistrovali, se nyní staly překážkou *i pro nás*. Rada prostor Domova F, které dříve byly volně dostupné, se uzavřela, a samotnou vnější hranici „domova“, jež byla až do pandemie *pro nás* téměř volně přístupná, jsme nyní *i my* překonávali jen s obtížemi. Samozřejmě přechody se staly nesamozřejmými, snadné nesnadnými.

Management rizik a údržba budovy: kontinuita a intenzifikace využití přechodů

Vraťme se k „šikovnému klientovi“, jenž vybaven reflexní vestou – a/nebo plastovým náramkem s názvem a telefonním číslem „domova“ – překračuje vnější hranice instituce a vydává se do Vesnice nebo někdy i do jejího okolí. Důvody jeho výpravy do světa „venkovních lidí“ většinou nějak souvisejí s každodenními potřebami: nakoupit, vydělat si peníze (ať už formou oficiálního zaměstnání, nebo prostřednictvím špatně placených příležitostných výpomocí), navštívit lékaře, zastavit se u přátel, posedět na návsi, zavzpomínat na vesnickém hřbitově na zemřelého partnera. Bez ohledu na to, ve které části Domova F žije – zda v nové budově Nahoře, nebo ve staré Dole – musí o svém odchodu ze zařízení uvědomit někoho ze zaměstnanců a získat jeho souhlas. Musí také odejít v určenou dobu – tak například opouštět budovu v době jídla není možné – a vrátit se včas.

¹⁶ V některých zařízeních, včetně Domova F, vedla reorganizace poskytování služeb v rámci karanténních opatření ke snížení počtu zaměstnanců sloužících v jednotlivých směnách, takže pomoci dobrovolníků nebylo zapotřebí.

Dole mu stačí projít otevřenou branou, Nahoře si dveře odemká individuálně naprogramovaným klíčem. A i když ani ve Vesnici neunikne dohledu – stává se, že si obyvatelé Vesnice stěžují na chování klientů – může se na nějaký čas věnovat „svým“ záležitostem.

Přitom, jak jsme již uvedli výše, aparát „domova“ nefunguje jako čistě represivní zařízení, které svoje klienty omezuje v jejich přirozených pohybech a tužbách. Naopak, „domov“ svoje obyvatele k pohybu a k navazování vztahů podněcuje: snaží se některým z nich vyjednat zaměstnání, domlouvá jim návštěvy u lékaře, vyzývá je a někdy nutí k různým činnostem v „aktivizačních dílnách“, podporuje je, když si chtějí sami nakoupit těch pár drobností, na které jim jejich „volné peníze“ stačí. Žádný z přechodů, které „domov“ pro své klienty buduje, nefunguje automaticky, sám o sobě – každý se otevírá jen za určitých okolností, v určité denní době, pouze za předpokladu splnění jistých podmínek. Aniž bychom chtěli spletnost těchto okolností a podmínek redukovat na podmínku jedinou, v případě vnějších hranic instituce lze pro zjednodušení prohlásit, že klíčovým faktorem otevírajícím brány domova a činícím z přechodu nesnadného přechod snadný je uspokojivý výsledek rozvahy týkající se *únosné míry rizika*.

Zvážení rizik je přitom jen málokdy jednoduché a zahrnuje celou řadu ohledů. Za prvé jsou tu rizika ohrožující samotného klienta, jehož zdraví a bezpečí má „domov“ na starosti.¹⁷ Máme-li na mysli jeho vlastní bezpečí, můžeme prohlásit, že reflexní vesta slouží především jako ochrana před dopravní nehodou a coby opatření usnadňující záchranu v případě zbloudění. „Šikovnost“ se z tohoto pohledu jeví především jako schopnost postarat se sám o sebe – je-li klient uznán „méně šikovným“, bude k opuštění budovy „domova“ potřebovat doprovod nebo se nedostane ven vůbec. Reflexní vesta či náramek na zápěstí však slouží také jako označení klienta pro jeho okolí a můžeme se proto domnívat, že má co do činění s obavou zaměstnanců často vyjadřovanou slovy „něco provede, něco sebere“. Nošení odlišujících atributů a další podmínky samostatného pohybu tak souvisejí rovněž s rizikem, které si s klienty spojují obyvatelé Vesnice. V širším kontextu takové obavy zásadně ovlivňují životy lidí označených za postižené: v Kraji, kde Vesnice leží, ztroskotalo v poslední době na obavách z klientů několik projektů chráněného bydlení. Zapomínat nesmíme ani na riziko, které samostatný pohyb klientů a samostatné navazování vztahů představují pro samotný Domov F. Bude-li některý obyvatel „domova“ projevovat takovou míru „šikovnosti“, že se přechody spravované pobytovou službou pro něj ukážou být příliš omezující, bude požadovat jejich změnu nebo zatouží službu opustit a odejde bydlet jinde. Pokud se mu to podaří – šance nejsou příliš velké – Domov F přijde o klienta, což může vést k problémům s financováním.¹⁸

¹⁷ Následující analýza rizik je založena na rozhovorech se zaměstnanci Domova F. Otázku „oprávněnosti“ popisovaného pohledu na tato rizika necháváme stranou.

¹⁸ Také toto riziko zesílilo v období pandemie, v souvislosti s neochotou pobytových zařízení přijímat nové klienty [rozhovor s pracovníci krajského úřadu].

Zmínka o rizicích, jimž musí čelit „samotný Domov F“, nás přivádí k druhému významnému okruhu zájmů ovlivňujících fungování přechodů. *Údržba budovy* zahrnuje všechny praxe, zájmy a racionalizace, které směřují k zajištění chodu „domova“, ať už se jedná o záležitosti spíše provozního charakteru, nebo o činnosti a motivace obvykle řazené do sociální oblasti.¹⁹ Tak například fakt, že budova Nahoře zůstává po většinu dne uzamčená, souvisí i s tím, že brána do areálu zařízení zůstává naopak po celý den dokořán. Důvodem je nejen snaha otevřít park v areálu obyvatelům Vesnice, ale také usnadnit přístup dodavatelům potravin a dalšího zboží.

S příchodem pandemie covidu-19 se brána parku téměř neprodyšně uzavřela, jakož i brány obou budov Domova F, a to na mnohem delší dobu, než po jakou byly pobytové sociální služby „uzavřeny“ z rozhodnutí vlády. Obyvatelé „domova“ tak přišli o možnost výdělků, neboť nemohli chodit do zaměstnání, a ani práce u vesničanů nepřicházely v důsledku omezení pohybu v úvalu. Fungovat přestaly i „aktivizační dílny“ v areálu zařízení a klienti se směli zdržovat jen na oddělení, kde se nacházejí jejich pokoje. Veškeré „akce“ mimo zařízení byly zrušeny a návštěvy v rodinách – které se i před pandemií týkaly jen několika klientů – byly umožňovány jen za podmínky přísné karantény po návratu do zařízení.

Při realizaci uzávěry „domova“ v první vlně pandemie covidu-19 v ČR, jakož i při zvládání nákazy koronavirem během druhé vlny využil management Domova F řadu přechodů, které byly zavedeny a úspěšně odzkoušeny dávno před vypuknutím pandemie a které již dlouho usnadňovaly hladký chod zařízení, aby mu pak byly prospěšné jako součást protiepidemických opatření. Zesílení nebezpečí – a to jak toho, jemuž jsou vystaveni klienti, tak nebezpečí údajně hrozícího širšímu společenství – však vedlo nejen k intenzifikaci užití osvědčených přechodů, ale také k reformulaci souhry managementu rizik a provozních ohledů. Údržba budovy, kladoucí v době před pandemií i během ní důraz především na hospodárné využití zdrojů, vysokou štabní kulturu a pokročilé techniky vykazování, našla v nové situaci vyznačující se zvýšenou mírou rizika samozřejmě opodstatnění. Zpřísnění režimu na vnější hranici Domova F, dohled nad chováním klientů či regulace jejich pohybu uvnitř zařízení – všechna tato opatření, jež by v době před pandemií mohla vyvolat kritiku ze strany zainteresovaných profesionálů, kontrolních orgánů či veřejnosti, byla nyní více než dostatečně ospravedlněna bojem proti naze koronaviru. Systém přechodů regulujících vztahy obyvatel Domova F se v těžké zkoušce, jež pandemie onemocnění covid-19 pro sociální služby představovala, nejen osvědčil, ale také upevnil a zdokonalil.

¹⁹ Více o údržbě budovy a jejích vztazích k ostatním významným diskursům Domova F viz Synek, Hradcová, Carboch [v tisku].

Pedagogické působení přechodů a prostory regulované svobody

Přechody regulující vztahy klientů nesestávají pouze z jednoho přístroje, pravidla či režimu, ale zahrnují jich celou řadu v důmyslném propojení: přechody se skládají a vrství jeden na druhý a působí ve vzájemném souběhu i protikladu. Na následujících řádcích bychom rádi jeden komplexní systém přechodů popsali a poté prostřednictvím úryvků z našeho „covidového deníku“ přiblížili jeho užití v době uzávěry zařízení na jaře roku 2020.

V pasáži o regulaci pohybu klientů Domova F v době karantény jsme uvedli, že se toto pobytové zařízení skládá ze dvou budov, Nahoře a Dole, přičemž v každé z nich jsou vztahy klientů regulovány jiným způsobem. Jednoduše řečeno, nová budova Nahoře je uzpůsobena pro pobyt velkého počtu lidí, jejichž samostatný pohyb musí být dle názoru managementu výrazně kontrolován a omezován, zatímco do budovy Dole jsou umísťováni „šikovnější klienti“, kteří si své příchody a odchody řídí sami podle platných pravidel. Nahoře a Dole se však liší i jinak. Nahoře najdete nejen oddělení pro „méně šikovné“, ale také kanceláře, kuchyň a velkou společnou jídelnu, garáže, dílny a další provozní prostory, pracoviště zdravotních sester a také místnost „Nahoře ve věži“, sloužící buď jako pokoj pro hosty, nebo, zejména v době pandemie, jako izolace. Dole se nachází především několik samostatných bytů pro klienty, společná jídelna a aktivizační dílny. Pracovnice v přímé péči tu můžete potkat jen přes den a obvykle jen jednu, pracovníci managementu sem přijdou zřídka.

Ačkoli při běžném provozu jsou obě budovy propojeny mnoha každodenními trajektoriemi klientů i zaměstnanců, jejich odlišnost má pro chod Domova F svůj význam. „Šikovní klienti“ ubytovaní po svém příchodu do „domova“ Nahoře nezřídka začnou po nějakém čase usilovat o přestěhování Dolů, kde se obyvatelé podle jejich představ těší větší svobodě. Zatímco tedy pohyb směrem seshora Dolů většinou odpovídá přání klienta, obrácení tohoto pohybu – stěhování zezdola Nahoru – je obvykle vynuceným opatřením reagujícím na zvýšenou míru rizika, jako je například klientovo „problémové chování“, ztráta soběstačnosti v důsledku onemocnění, nakažlivá choroba nebo, v době pandemie covidu-19, kontakt s nakaženou osobou.

Tak tomu bylo také s Markem, který Nahoře strávil poslední týdný předtím, než po několika konfliktech s pracovníci na vlastní žádost z Domova F odešel. Důvod jeho umístění v budově Nahoře – totiž aby ho pracovníci měli „více na očích“ – zároveň vysvětluje, proč byla budova Nahoře využita po vypuknutí pandemie jako izolační místnost. Dvakrát dva týdny tu během roku 2020 strávil například Josef, poté co se vrátil z návštěvy u lékaře v nedalekém městě. A pobyl tu také pan Kočička, který se postavil karanténním režimům platným v zařízení, „utekl“ a bez respirátoru vešel do místní prodejny. V jeho případě, tak jako v případě Davida popsaném v následujících úryvcích z našeho deníku, se zájmy související s managementem rizik a údržbou budovy snoubí ještě s jinými ohledy, vyznačujícími se odlišnou logikou:

10. 3. 2020 Volal David. Říkal, že je naštvaný. Od zítřka přestávají chodit do práce, prý až do odvolání. Nemůžou chodit do vesnice ani na nákupy. Prý jestli něco potřebují, ať se dohodnou s „klíčákem“.²⁰ David se naštvál a řekl jim, že je to tady kriminál, že on si dává žádost jinam a že může jít do prdele. Prý tam bouchnul dveřmi. Ptám se ho, jak to má s připojením. Minulý týden zmizela anténa, která byla na chodbě. Když se ptal Josef Šéfa,²¹ jestli tam Davidovi dají novou, Šéf mu vzkázal, že mu tak leda nakope prdel. Říkám Davidovi, že je to asi blbý, nemoci nikam chodit a ještě nemít připojení. Ale nevím nic, co bych mu poradil.

11. 3. Volal Josef, říkal, že byl v aktivizaci, aby mu to lépe utíkalo. Do práce prý „co my jsme ústaváci, tam nechodí nikdo, jenom ty, co jsou doma“. Není také možné chodit na domluvené brigády. Josef měl jít někomu ve Vesnici pomáhat, ale „to padlo“.

17. 3. Volal David, že mají změnu. Všechno jídlo se jim bude vydávat Dole v jídelně. David má klíčáka Tadeáše, který mu prý koupí, co chce. Ale cigarety, které David nedávno začal kouřit, mu prý nekoupí, že ho v tom nechce podporovat. Předal mi Josefa, ptal jsem se ho, jestli nosí roušky i u nich Dole, tak prý ne, jen Nahoře. Že prý není co dělat, a tak se hodně dívají na televizi. Bavili jsme se o balíčku, jestli by jim ho předali, a jestli by nebyl problém, kdyby tam bylo pivo či jiný alkohol. Balíky se prý předávají a nikdo je neotevívá.

30. 3. Volal David, že mají „další nová opatření“. Léky ráno budou dostávat Dole a pro prádlo si budou jezdit údržbáři. Od teď už nebudou moci chodit Nahoru. A také jim všem měří každý den teplotu. (...) Potom si vzal telefon Josef, říkal, že je to „mor a nuda“. Ptal jsem se, jestli něco ještě mají z balíku, který jsme jim poslali. Prý už ne, všechno snědli a vypili.

2. 4. Dnes jsem si volal s Davidem. Stále čeká na zapojení Wi-Fi. Dnes prý volal Šéfovi, ten ale řekl, že nemá čas, a telefon típnul.

3. 4. Dnes volal David už přes FB.²² Když zavolal, tak jsem ho viděl, ale skoro vůbec jsem mu nerozuměl. (...) Chtěl jsem využít toho, že se vidíme, tak jsem stáhl zvuk a Davidovi zavolal na telefon. Viděli jsme se přes FB a mluvili přes telefon, což mělo nevýhodu, že mě slyšel asi jen ten, kdo měl telefon u ucha.

7. 4. Dnes šel při volání přes FB zvuk zase tak špatně, že jsem to musel položit a zavolat na telefon. Nejprve jsem mluvil s Josefem. Říkal, že dnes měli schůzi s vedoucí služby. A že prý mají povoleno koupit si basu piva do každého bytu. Mají povoleno každý den jedno pivo, v sobotu dvě. Potom jsem mluvil s Luckou, která říkala, že ona pivo nemá ráda a že by ráda griotku.

27. 4. Říkala Lucka, že jim volali z práce, že ještě celý květen budou doma. Včera jsem také mluvil se Zbyňkem. Ptal jsem se, jak se má. „Jak bych to řekl, je mi smutno, že

²⁰ Tj. s klíčovým pracovníkem.

²¹ Titulem „šéf“ se v Domově F někdy označuje vedoucí provozu.

²² Spojení se nakonec podařilo navázat po několikanásobné intervenci. Více o tom v našem textu o každodennosti a údržbě [Synek, Hradcová, Carboch v tisku].

nehrajeme koncerty.“ Zbyňkovi trvá trochu déle, než se vyjádří, a to u skupinových chatů moc nejde, někdo rychlejší mu vždycky skočí do řeči.

6. 5. Od pondělí mohou klienti začít chodit ven (týká se to pravděpodobně pouze budovy Dole). Klienti, kteří před pandemií pracovali v sociálním podniku, jsou nyní na neschopence a budou ven chodit až od čtvrtka, až jim doktor napíše výhazky. Potom budou moci chodit ven mezi druhou a čtvrtou hodinou. Budou muset nosit roušku, kdo si ji sundá, půjde „za trest“ Nahoru. Tam bude čtrnáct dní v místnosti úplně sám, bez televize.

12. 5. Nejprve mluvil Zbyňek. Říkal, že chce poděkovat mé ženě za náramek, který mu poslala v balíku. Přišlo mi fajn, že když to říkal a šlo mu to tak pomalounku, tak ho ostatní nechali, aby to řekl celé. (...) Potom říkal David, že se ho sociální pracovnice ptala, když mu předávala balík, co to tam šplouchá. Když jsme to balili, tak jsme to hodně vystlali, sami jsme zkoušeli, aby to nešplouchalo. David mi řekl: „Ale nic, dobrý,“ a mávl nad tím rukou. (...) Potom všichni najednou ztuhli, Josef říkal, že přišla vedoucí služby. Všichni mlčeli, jen jsem slyšel, jak vedoucí říká: „Ty jsi, Davide, lhal, byl tam alkohol, lhat je to nejhorší, lháře nemám ráda!“ Ještě něco dalšího říkala o lhaní, znělo to, že David provedl něco hrozného. Byl v tom silný morální apel. Všichni byli jako zkamenělí.

14. 5. Volal Josef. Říkal, že David je za trest až do příštího pátku Nahoře. Prý se pohádal „kde s kým“. Rozuměl jsem tomu tak, že měl nějaký konflikt s „vychovateli“. Vedoucí služby prý chtěla, aby jí Josef ukázal to pití, co David dostal. Když jí ho ukázal, tak prý „přimhouřila oči“ a láhev mu nechala.

Okolo sedmé David zavola. Ptal se mojí ženy, jak se máme, že ho přemístili Nahoru. Prý je to proto, že se hádal se Zbyňkem, chodil pozdě a byl sprostý na vychovatelku. Je to tam podle něj hrozný, je tam spousta lidí a hluku a večer chodí kontroly, jestli chodí včas spát.

15. 5. David vysvětluje, že je prý Nahoře proto, aby „přemýšlel, jak se slušně chovat“. Ptala jsem se, co od toho přemýšlení očekává, a on že prý nic moc, akorát že poprosil sociální pracovníci, aby mu podala další přihlášky do chráněného bydlení. Na „vychovatelku“ si „otevřel hubu“, protože ona na něj řvala. „Když ona řve na mě, že jsem přišel pozdě, tak já jsem na ni řval taky!“ O alkoholu mluvil tak, že „to byl jeden z prohřešků“, které byly napsané na papíře, „se kterým přišla vedoucí služby a sociální pracovnice k nám na byt“.

Abychom čtenáři věrně přiblížili emoce, s nimiž jsme se na jaře 2020 pokoušeli udržovat kontakt s komunikačními partnery v Domově F, museli bychom zde odcitovat i další záznamy z našeho deníku – zprávy o úmrtí v pobytových službách, bezradné komentáře politiků, názory odpůrců ústavnictví a další. Pro nedostatek místa se zde spokojujeme s deníkovými záznamy popisujícími naši komunikaci s obyvateli „domova“. Záznamy ponecháváme v časovém sledu, aby zjištěná atmosféra té doby nebyla rozmělněna analytickým rozbořením našeho materiálu podle jednotlivých aspektů fungování přechodů. Následující analýza pak vychází z otevřeného kódování [viz např. Heuts, Mol 2013] našeho výzkumného dení-

ku jako celku, přičemž data uváděná v hranatých závorkách odkazují pouze na výše citované deníkové záznamy.

Polopropustné vchody a brány regulované elektronickým zařízením a/nebo sadou psaných i nepsaných pravidel, přechod mezi Nahoře a Dole umožňující dočasně i na trvalo přesouvat jednotlivce i skupiny klientů z jedné budovy do druhé, kontrola a evidence korespondence, pravidla řídící konzumaci jídel, nápojů a tabáku (zdůrazněme, že mluvíme o dospělých lidech) – to všechno bylo na místě už před pandemií, s tím vším již měli zaměstnanci i klienti zkušenost. Jak jsme již uvedli výše, základním rysem užití přechodů Domova F v době pandemie byla kontinuita: v prostředí „domova“ nešlo o žádný výrazný zlom, ale spíše o návaznost a postupný rozvoj regulačních opatření. Vztahy, které prahy „domova“ během pandemie spoluvytvářely, nebyly kvalitativně jiné než vztahy konstruované v době před pandemií. A spolu s intenzifikací využití přechodů zesílily také ty aspekty jejich fungování, které, jak je patrné z citovaných deníkových záznamů, přinejmenším pro některé „uživatelé“ výrazně zužují prostory regulované svobody.

Za prvé, způsob regulace vztahů charakteristický pro fungování Domova F se vyznačuje *vysokou mírou delegitimizace* zájmů, potřeb a emocí klientů. Dokládá to reakce Šéfa na Davidovu potřebu komunikovat v době uzávěry s „venkovními lidmi“ [10. 3.; 2. 4.], nezbytnost získat souhlas pracovníků s výběrem zboží, které si klienti chtějí zakoupit [10. 3.; 17. 3.], ale také reakce vedení „domova“ na náš pokus uspokojit chuť našich komunikačních partnerů na něco ostřejšího [12. 5.]. Upozadění osobních zájmů v době uzávěry – jako například potřeby vydělávat peníze [10. 3.], nebo setkávat se s přáteli z jiných oddělení [30. 3.; 6. 5.] – pro klienty Domova F neznamenalo zásadní změnu, ale jen další sérii případů, kdy se museli vyrovnat s nemožností realizovat vlastní projekty a tužby.

Za druhé, snadnost přechodů regulujících vztahy klientů s jejich okolím má často *podmíněnou povahu*. Je možné konzumovat alkohol, ale pouze určené jakosti a v povoleném množství [7. 4.], je možné chodit ven, ale jen „od do“ [6. 5.]. Nad prohřeškem proti představám vedení o „slušném chování“ lze přimhouřit oči, ale pouze pokud klient vykáže potřebnou míru poslušnosti, pokud dostatečně spolupracuje [14. 5.]. A existují i případy, kdy se člověk dobyte svého – tak jako David, který se nakonec přece jen domohl připojení k internetu [30. 4.] – ale toto „své“ je obvykle podmíněno nějakým „jejich“ – tak jako Davidovo právo užívat vlastní modem jeho souhlasem „nezlobit“.

Za třetí, požadavek na splnění podmínek, které fungování přechodů usnadňují, je často doprovázen *morálním apelem*, tak jako ve výročích vedoucí služby o lhářích, které „nemá ráda“ [12. 5.], nebo o „slušném chování“ [15. 5.]. Ochota spolupracovat je běžně zjednávána nikoli jako projev dobré vůle či výsledek shody názorů, ale jako jediná správná cesta, zatímco nespolupráce bývá prezentována jako vážné morální pochybení, nebo, v horším případě, jako zlá vůle. V tomto smyslu popsání užití přechodů představuje jistou specifickou verzi technik morální obnovy, zaměřenou na vštěpování schopností sebemanagementu [Rose 2004: 271].

Uvedené rysy přechodů regulujících vztahy klientů Domova F naznačují, že se jedná o přechody *pedagogické*, to jest takové, které mají klienty „domova“ uchránit rizik a zároveň vychovávat k tomu, aby rizika, která podle „vychovatelů“ hrozí, v budoucnu zvládali sami. Disciplína, jak píše Nicholas Rose, „není nástrojem vytváření otroků zbavených soukromí, ale svobodně jednajících občanů, utvářejících svoje ‚soukromé‘ životy v souladu s platnými normami a hodnotících v souladu s nimi svoje chování“ [Rose 2019: 242]. Jsou-li klienti „domova“ na cestě k tomuto cíli – chovají-li se jako „šikovní klienti“ – přechody plní svou zprostředkující roli takřka nepostřehnutelně. Pokud se zmírňování rizik a/nebo pedagogické úsilí komplikuje, přichází na řadu odvolání podmíněčných výsad a trest v podobě omezení pohybu či přerušování vztahů. Tato specifická podoba působení přechodů však zároveň dosažení pedagogických cílů ohrožuje. Jsou to právě ty aspekty fungování přechodů, které zde nazýváme pedagogickými – tedy delegitimizace zájmů, ovlivňování skrze odměnu a trest a morální apel – jež nejvíce zužují prostory regulované svobody a vyvolávají, tak jako v Davidově případě, palčivý pocit křivdy. „Příležitost k zamyšlení“, již trest ve formě izolace nabízí, pak může vyústit v otevřenou revoltu.

Diskuse: (Post)kritická pedagogika

Naše data naznačují, že pedagogické cíle přechodů jsou v praxi neoddělitelné od potřeb spojených s managementem rizik. Racionalizace fungování různých režimů a přechodů zahrnovaly jak v době před pandemií, tak v jejím průběhu obě tyto motivace. Tak například individualizované přenastavení přechodů mezi Dole a Nahoře se jak za běžného, tak za karanténního provozu v Domově F používá jako protiepidemické opatření a zároveň jako výchovný prostředek. Zvýšená míra rizika v době pandemie nevedla k upozadění výchovných snah, ale naopak přinesla řadu argumentů v jejich prospěch a otevřela řadu příležitostí k jejich realizaci.

V aktuálně platných manuálech poskytování sociálních služeb se většina odkazů na výchovu či pedagogiku týká vzdělávání dětí, i když některé autorky či autoři přisuzují pedagogice klíčový význam v poskytování sociálních služeb lidem s diagnózou „mentální retardace“.²³ Hovoří-li manuály o výchovném působení v rámci poskytování sociálních služeb, pak jediné ve formě podpory v soběstačném životě a dosahování individuálních cílů. Tuto formu podpory mají vybraným klientům Domova F zprostředkovat setkání, jichž se kromě klienta účastní klíčová a sociální pracovnice, vedoucí zdravotního úseku a opatrovník/opatrovnice. Při těchto každoročních setkáních se hodnotí dosažení cílů minu-

²³ „Např. je sotva možné zpracovat kvalitní individuální plán pro člověka s mentálním handicapem, pokud zpracovatel neovládá potřebné komunikační dovednosti a nemá speciálně pedagogické znalosti, na jejichž základě je schopen dohodnout s uživatelem cíl a cestu k němu vedoucí“ [Čermáková, Holečková 2008: 182].

lých a stanovují se nové. Cíle týkající se sebeobsluhy se často opakují, náročnější cíle vyžadující složitější síť podpory obvykle zapadnou nebo se zruší. Některé z individuálních cílů se realizují v rámci „výchovné vzdělávací a aktivizační činnosti“, kterou Domov F v souladu se *zákonem o sociálních službách* nabízí a která zahrnuje například rukodělné práce nebo možnost pečovat o koně a drobná zvířata.²⁴ Tyto pedagogické programy se pak mohou stát jevištěm pro každodenní, taktickou pedagogiku, jak tomu bylo například tehdy, když byl David po sporu o pozdní příchod do „drobnochovu“ [15. 5.] umístěn na izolaci.

Ze stanoviska obyvatele se tak pedagogika v Domově F jeví spíše jako každodenní upravování přechodů – například vnější hranice zařízení nebo přechodu mezi Dole a Nahoře – jehož cílem je omezování rizik a podpora takového chování, které je nezbytné či výhodné pro údržbu budovy. Fakt, že má každodenní pedagogika spíše taktický než strategický charakter, neznamená, že by se výchovné cíle kriticky nezkoumaly nebo že by nebyly častým předmětem odborných debat „laických“ pedagogů. A tyto kritiky a debaty nevyhnutelně zahrnují i představy o tom, *kdo je a jaký by měl být* objekt výchovného působení, či jaké obrysy by mohly a měly mít hranice jeho svobody.

Pedagogické působení, tak jak je v současnosti v Domově F realizováno prostřednictvím přechodů a zakotveno v diskursu o rizicích a údržbě, představuje krajní případ *kritické pedagogiky*, to jest pedagogiky stavící na radikálním kritickém gestu [Latour 2004] vedeném proti objektu vzdělávání, v tomto případě proti „klientům“. Člověk, který je předmětem pedagogického působení v Domově F, je považován za nerozumného a nesvéprávného a je nutno na něj působit skrze odměnu a trest a přivést ho/ji k morální nápravě. Ačkoli podle lékařských věd je stav mentálního postižení – který jakožto problém řeší nejen medicína, ale také soudobá speciální pedagogika a každodenní výchovné působení provozované v Domově F – nevyléčitelný a velmi těžko ovlivnitelný, pedagogika je vždy „ve velmi praktickém smyslu podmíněná nadějí“ [Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2017: 17]. Každodenní pedagogika přechodů proto zůstává pedagogikou, neboť věří – přinejmenším v některých případech – na možnost emancipace „neosvíceného“, jehož má za cíl osvobodit. Protože však zároveň delegitimizuje jeho/její způsob vidění světa, „[v] praxi končí posílením vlastní nadřazené pozice, a tudíž potvrzením režimu nerovnosti“ [Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2017: 18].

Je-li tomu tak, že disciplinační praktiky zaměřené na minimalizaci rizik mají vždy výchovný rozměr, neboť nevyhnutelně směřují k formování situované

²⁴ Vedle výchovných činností, na kterých se podílí personál, „domov“ občas využije pomoci externích odborníků. V rámci speciálně financovaného projektu se tak zasedací místnost Domova F po nějakou dobu jedenkrát týdně proměňovala ve školu, v níž se speciální pedagožka scházela s malou skupinou klientů. Jejich úsilí v rozvíjení základních dovedností skončilo s financováním projektu. Slibně se rozvíjející spolupráci s logopedkou z nedalekého města, jejíž spolupráce s klienty měla okamžité výsledky, ukončila pandemie covidu-19.

užitečné svobody [Rose 2004], pak je při činnostech směřujících ke zvládnání rizik nutné věnovat pozornost tomu, jakým způsobem se pedagogické působení realizuje a jaký dopad má na své objekty. Metody kritické pedagogiky, uplatňované v každodenním výchovném působení v Domově F, často neponechávají klientům dostatek prostoru, aby prožívali svoji každodennost jako svůj vlastní životní projekt. Patří tak k oněm způsobům vládnutí, které „jsou nesnesitelné právě proto, že vylučují možnost – přinejmenším pro ty, kdo jsou jejich objektem – aby jejich život měl smysl sám o sobě, aby měli příležitost aktivně praktikovat umění žít“ [Rose 2004: 283–284]. Status quo, na jehož straně stojí kritické pedagogické přístupy, je možné narušit jedině tím, že „(znovu)ustavíme svůj vztah ke svým výrokům, otevřeme je tázání a věnujeme filosofickou pozornost znehodnoceným aspektům života [...], které budeme obhajovat coby smysluplné, nesystematizované, jednoduše hodné pečování“ [Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2017: 18].

Závěr: Derniéra, nebo kostýmová zkouška?

Viděli jsme, že efektivita aparátu Domova F při zvládnání nákazy koronavirem z velké části spočívala v efektivním využití již existujících zařízení, o nichž jsme hovořili jako o sociomateriálních přechodech formujících vztahy klientů služby. Bujení karanténní infrastruktury v době pandemie navázalo na mnohé instance regulace pohybu a vztahů klientů v době před pandemií nebo během ní v odlišných souvislostech. Viděli jsme také, že jak v době před pandemií, tak během ní bylo užití těchto zařízení ospravedlňováno mimořádnou mírou rizika, která hrozí buď samotným klientům, nebo institucím a komunitám, v nichž žijí, jakož i pragmatickými zájmy údržby budovy.

Na druhé straně jsme se přesvědčili, že specifická forma regulace vztahů vlastní aparátu Domova F není založena výhradně ani především na omezování, ale zejména na modifikaci vztahů, v nichž jsou klienti zapojeni. Nejde tedy o postupnou redukci sociální na holý život, jak (nejen) v souvislosti s pandemií covidu-19 napsal Giorgio Agamben [2020a, 2020b, 1998], ale spíše o produkci jistého specifického druhu sociální: konkrétně sociální „kriticky-pedagogického“, jež delegitimizuje přání a emoce klientů, existenci jejich vztahů podmiňuje poslušností a požadavek spolupráce stvrzuje apelem na morální hodnoty.

Zkušenost se zvládnáním pandemie covidu-19 byla označena jak za „kostýmovou zkoušku“ na příští omezování mobility a sociálních kontaktů – včetně omezení vynucených klimatickou krizí – tak za poslední velkou krizi starého moderního světa, za jakousi derniéru dnes již zastaralých metod ovládnutí [Latour 2020, 2021; Barša 2021].

Metody, jimiž Domov F pandemii zvládl, podle našeho soudu nepatří do starého železa: jedná se o velmi aktuální podobu umění vládnout, dosahující žádaných výsledků důmyslnou kombinací pedagogických a rizika zmírňujících praktik zaměřených na regulaci účelné míry svobody. Otázka, kterou tento text

klade svým čtenářům, zní: Chceme, aby zde popsané pedagogické způsoby regulace vztahů byly i nadále chápány jako legitimní metody managementu rizik, nebo aby posloužily jako odstrašující příklad vybízející k novému promýšlení způsobů, jimiž se s riziky vyrovnáváme?

MICHAL SYNEK je religionista a sociolog. Zkoumá vztahy mezi různými repertoáry pečování a způsoby uspořádávání dis/ability. Působí jako výzkumník na katedře aplikovaných sociálních věd Fakulty humanitních studií UK. Zajímá se o teoretické problémy s praktickým dopadem na pomezí sociologie vědy a technologií, disability studies a studií péče.

DANA HRADCOVÁ působí na katedře aplikovaných sociálních věd na Fakultě humanitních studií UK. Studuje život s dis/abilitou, zabývá se empirickou etikou a etnografickým a ko-laborativním výzkumem v prostředí sociálních a zdravotních služeb. Věnuje se podpoře uživatelů služeb a spolupracuje s ne/profesionálními pečujícími.

RADEK CARBOCH je sociolog. Pracuje jako výzkumný pracovník katedry aplikovaných sociálních věd Fakulty humanitních studií UK. Věnuje se problémům spojeným s procesy transformace sociálních služeb a reformy psychiatrické péče. Zajímá se o strategie vylučování a začleňování „jiného“, problematiku utváření moderního autonomního subjektu a proměny technologií moci.

Literatura

- Agamben, G. 1998. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Agamben, G. 2005. *State of Exception*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Agamben, G. 2020a. Contagion. *Enough 14* [online blog]. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://enoughisenough14.org/2020/03/20/giorgio-agamben-contagion/>.
- Agamben, G. 2020b. The Invention of an Epidemic. *European Journal of Psychoanalysis* [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.journal-psychoanalysis.eu/coronavirus-and-philosophers/>.
- Anand, J. C., S. Donnelly, A. Milne, H. Nelson-Becker, E.-L. Vingare, B. Deusdad, G. Cellini, R.-L. Kinni, C. Pregno. 2021. „The Covid-19 Pandemic and Care Homes for Older People in Europe: Deaths, Damage and Violations of Human Rights.“ *European Journal of Social Work*: 1–12, <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1954886>.
- Bachelet, M. 2020. „COVID-19: Bachelet Urges States to Take Extra Steps to Include People with Disabilities.“ *Office of the UN High Commissioner for Human Rights* [online]. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2020/04/covid-19-bachelet-urges-states-take-extra-steps-include-people-disabilities>.
- Barša, P. 2021. „Staňme se hmyzem: Latourovou poučení z koronavirové krize.“ *SALON* [online], 15. 7. 2021 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/salon/clanek/esej-pavla-barsa-staňme-se-hmyzem-latourovou-poučení-z-koronavirove-krize-40365720>.
- Butler, J. 2020. *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*. London, New York: Verso.

- Čámský, P., D. Krutilová, P. Sembdner, P. Sladký. 2008. *Manuál pro tvorbu a zavádění standardů kvality poskytovaných sociálních služeb*. Praha: Centrum sociálních služeb.
- Čerimovič, E. 2020. „Covid-19 and the Flaws of Institutional Care in Serbia.“ *Peščanik.net* [online], 2020 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://pescanik.net/covid-19-and-the-flaws-of-institutional-care-in-serbia/>.
- Čermáková, K., M. K. Holečková. 2008. *Standardy kvality sociálních služeb: Výkladový sborník pro poskytovatele*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Čermáková, K., M. Johnová. 2002. *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe: Průvodce poskytovatele*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Daňková, Š., M. Zvolský, L. Dušek. 2020. *Mortalitní data, kódování a vymezení úmrtí na COVID-19*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví.
- Disney, T., A. Schliehe. 2019. „Troubling Institutions.“ *Area* 51 (2): 194–199, <https://doi.org/10.1111/area.12501>.
- Durnová, A., L. Formánková, E. Hejzlarová. 2022. „Empowered or Patronized? The Role of Emotions in Policies and Professional Discourses on Birth Care.“ *Critical Social Policy* 42 (1): 129–149, <https://doi.org/10.1177/02610183211001494>.
- Fassin, D. 2009. „Another Politics of Life is Possible.“ *Theory, Culture & Society* 26 (5): 44–60, <https://doi.org/10.1177/0263276409106349>.
- Felix, A. 2020. „Persons with Disabilities: Locked up in Institutions, Forgotten by Governments.“ *EQUINET: European Network of Equality Bodies* [online]. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://equineteurope.org/persons-with-disabilities-locked-up-in-institutions-forgotten-by-governments/>.
- Foucault, M. 1988. *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. New York: Vintage, Pantheon 1965.
- Foucault, M. 1999. *Vůle k vědění: Dějiny sexuality I*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. 2000. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Staré Město pod Landštejnem: Dauphin.
- Foucault, M. 2003. *Užívání slasti: Dějiny sexuality II*. Praha: Herrmann & synové.
- Goffman, E. 1961. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Garden City: Anchor Books.
- Haraway, D. J. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Harding, S. 1993. „Rethinking Standpoint Epistemology: What Is ‘Strong Objectivity’.“ Pp. 49–82 in L. Alcoff, E. Potter (eds.). *Feminist Epistemologies*. New York, London: Routledge.
- Hasmanová Marhánková, J. 2021. „Ageismus, věkové rozdělení a zkušenost stáří v době krize: Zamyšlení nad společenskými dopady pandemie COVID-19.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 57 (2): 143–164, <https://doi.org/10.13060/csr.2021.008>.
- Heuts, F., A. Mol. 2022. „Co je to dobré rajče: Případová studie hodnocení v praxi.“ *Sociální studia / Social Studies*, Online First, <https://doi.org/10.5817/SOC2022-20991>.
- Hodgson, N., J. Vlieghe, P. Zamojski. 2017. *Manifesto for Post-Critical Pedagogy*. Goleta: Punctum Books.
- Horecký, J., L. Průša. 2019. *Současná struktura služeb dlouhodobé péče a prognóza potřebnosti sociálních služeb 2019–2050*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR.
- Horecký, J., A. Švehlová. 2021. *Pandemie COVIDu-19 a sociální služby 2020–2021* [online]. Asociace poskytovatelů sociálních služeb (Tábor) [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.apsscr.cz/files/files/A4_FACT%20SHEETS%20PANDEMIE%20COVID-19.pdf.
- Hradcová, D., M. Synek. 2020. „Obdělávat svou zahradu: Spekulativní etika Marií Puig de la Bellacasa.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 56 (2): 259–275, <https://doi.org/10.13060/csr.2020.009>.

- Irving, A. 2017. *The Art of Life and Death: Radical Aesthetics and Ethnographic Practice*. Chicago: HAU Books.
- Kamalakannan, S., S. Bhattacharjya, Y. Bogdanova, Ch. Papadimitriou, J. C. Arango-Lasprilla, J. Bentley, T. S. Jesus, International Networking Group of the American Congress of Rehabilitation Medicine Refugee Empowerment Task Force. 2021. „Health Risks and Consequences of a COVID-19 Infection for People with Disabilities: Scoping Review and Descriptive Thematic Analysis.“ *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (8): 4348, <https://doi.org/10.3390/ijerph18084348>.
- Knapp, M., E. Cyhlarova, A. Comas-Herrera, K. Lorenz-Dant. 2021. *Crystallising the Case for Deinstitutionalisation: COVID-19 and the Experiences of Persons with Disabilities*. Care Policy and Evaluation Centre, London School of Economics and Political Science, (London).
- Latour, B. 2004. „Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern.“ *Critical Inquiry* 30 (2): 225–248, <https://doi.org/10.1086/421123>.
- Latour, B. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Latour, B. 2020. „Is This a Dress Rehearsal?“ *Critical Inquiry* 47 (52): S25–S27, <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/711428>.
- Latour, B. 2021. *After Lockdown: A Metamorphosis*. Cambridge, Medford: Polity.
- Law, J. 2010. „Care and Killing: Tensions in Veterinary Practice.“ Pp. 57–71 in A. Mol, I. Moser, J. Pols (eds.). *Care in Practice: On Tinkering in Clinics, Homes and Farms*. Bielefeld: Transcript Verlag, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414477.57>.
- Mabita, N. 2020. „Residential Institutions Are Becoming Hotbeds of Infection and Abuse: Governments Need to Act Now.“ *European Disability Forum* [online]. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.edf-feph.org/newsroom-news-residential-institutions-are-becoming-hotbeds-infection-and-abuse-governments-need-act/>.
- Matthewman, S., K. Huppatz. 2020. „A Sociology of Covid-19.“ *Journal of Sociology* 56 (4): 675–683, <https://doi.org/10.1177/1440783320939416>.
- Mol, A. 2002. *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, London: Duke University Press, <https://doi.org/10.1215/9780822384151>.
- Mol, A. 2016. „Clafoutis jako složenina: Když se podaří, že věci drží pohromadě.“ *Biograf* [online] (63–64): 28 odst. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/text.html?id=993>.
- Mol, A. 2021. *Eating in Theory*. Durham, London: Duke University Press.
- Moser, I., J. Law. 1998. „Přechody snadné, přechody nesnadné: O heterogenní ekonomii subjektivit.“ *Biograf* [online] (15–16): 70 odst. [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?clanek=1502>.
- MPSV. 2013. *Manuál transformace ústavů: Deinstitutionalizace sociálních služeb*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Napier, A. D. 2020. „Rethinking Vulnerability Through Covid-19.“ *Anthropology Today* 36 (3): 1–2, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-8322.12571>.
- Philo, Ch., H. Parr. 2019. „Staying with the Trouble of Institutions.“ *Area* 51 (2): 241–248, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/area.12531>.
- Pols, J. 2014. „Towards and Empirical Ethics in Care: Relations with Technologies in Health Carw.“ *Medicine, Health Care and Philosophy* 18 (1): 81–90, <https://doi.org/10.1007/s11019-014-9582-9>.
- Pols, J. 2019. „Care, Everyday Life and Aesthetic Values.“ Pp. 42–61 in J. Brouwer, S. van Tuinen (eds.). *To Mind is to Care*. Rotterdam: V2_Publishing.
- Pšenička, J. 2020a. „Promořené domovy důchodců jako memento. Skončí ústavní péče?“ *Seznam Zprávy* [online] 1. 5. 2020 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z:

- <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/promorene-domovy-duchodcu-jako-memento-skonci-ustavni-pece-103299>.
- Pšenička, J. 2020b. „Domovy důchodců jsou špatnou cestou, říká odpůrce ústavní péče.“ *Seznam Zprávy* [online] 2. 5. 2020 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domovy-duchodcu-jsou-spatnou-cestou-rika-odpurce-ustavni-pece-103347>.
- Puig de la Bellacasa, M. 2017. *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press, <https://doi.org/10.1017/S2753906700002096>.
- Rose, N. 2004. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. 2007. *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9781400827503>.
- Rose, N. 2019. *Our Psychiatric Future: The Politics of Mental Health*. Cambridge, Medford: Polity.
- Stoller, P. 2009. *The Power of the Between: An Anthropological Odyssey*. Chicago: The University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226775364.001.0001>.
- Synek, M., D. Hradcová, R. Carboch [v tisku]. „Vlastní místo? Každodennost a údržba budovy v ‚domově pro osoby se zdravotním postižením‘“. *Biograf*.
- Válová, I. 2020. „Zástupkyně ombudsmana k umírajícím s Covid-19: Z domovů důchodců nepřišla žádná stížnost.“ *Česká justice* [online] 23. 4. 2020 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.ceska-justice.cz/2020/04/zastupkyne-ombudsmana-k-umirajicim-s-covid-19-z-domovu-duchodcu-neprisla-zadna-stiznost/>.
- Wortmann, K. 2019. „Education ‘Made in Criticalland’? On Latour, Post-critical Pedagogy and the Difficulty of Establishing Matters of Concern.“ Příspěvek přednesený na konferenci *ECER 2019*, Hamburg, 4. 9. 2019 [cit. 18. 3. 2022]. Dostupné z: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48916/>.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, v. v. i.,
vydal

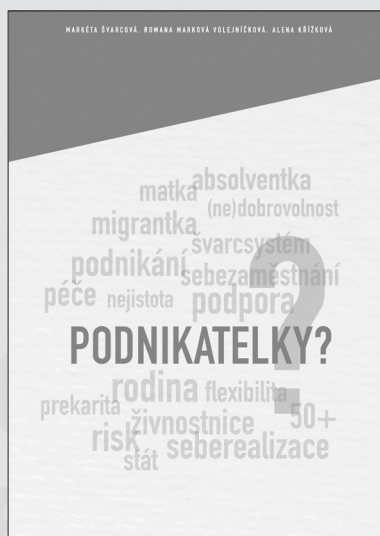
PODNIKATELKY?

Markéta Švarcová, Romana Marková Volejníčková,
Alena Krížková

Kniha *Podnikatelky?* komplexně mapuje situaci podnikatelek v České republice. Vznikala jako jeden z hlavních výstupů tříletého projektu s názvem OSVČ jako prekérní práce, podpořeného z Operačního programu Zaměstnanost Evropského sociálního fondu. Jejím cílem je upozornit na specifická rizika, která mohou provázet podnikání žen v různých etapách života nebo v různých situacích (např. finanční nejistota, rizika časové flexibility apod.),

a poukázat na fenomén nedobrovolného a prekérního podnikání. Autorky se v ní mimo jiné snaží odpovědět na následující otázky:

Může být podnikání prekérní prací? • Jaké jsou motivace pro vstup do podnikání žen v ČR a jakým překážkám v podnikání ženy čelí? • Je podnikání slučitelné s mateřstvím? • V jakých situacích je sebezaměstnání nebo zaměstnání ve švarcsystému jedinou možnou formou placené práce? • Jakým finančním rizikům podnikatelky čelí? • Počítá český daňový a dávkový systém s podnikajícími ženami? • Jak se podnikatelky srovnávají s ideálem podnikající osoby v ČR? • Jakou roli hraje (ne)podpora partnera/partnerky a širší rodiny při vstupu žen do podnikání a při jeho rozvoji? • Proč některé ženy vstupují do podnikání v předdůchodovém věku?



Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2020
199 s.
ISBN (print) 978-80-7330-365-5
ISBN (pdf) 978-80-7330-366-2



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Před oponou / za oponou a proti proudu
Gerlinda Šmausová/Smaus, 13. 12. 1940 – 1. 6. 2022*

Mnohým studentkám a studentům genderových studií a sociologie i kolegyním a kolegům v České republice předala Gerlinda Šmausová jedno ze svých životních kréd: „Nic si z toho nedělejte, že plavete proti proudu, po proudu totiž plave jenom mrtvá ryba.“ U ní nastolování neortodoxních i nepohodlných témat plynulo jak z loajality k vědecké metodě a tvořivosti sociologického tázání, tedy že ke každému problému je potřeba přistoupit nejprve pojmenováním jeho částí sociologickými kategoriemi a ty poté podrobit kritickému prozkoumání, tak z její životní zkušenosti, v níž nemohla jinak, než neustále kriticky srovnávat a vyhodnocovat přinejmenším dvě rozdílné perspektivy. Již od dětství totiž musela neustále konfrontovat své dvojí kulturní dědictví – české a německé – v životě v českém pohraničí po druhé světové válce. K další kvalitativní fázi srovnávání těchto dvou kultur – a vyrovnávání se s nimi – došlo po její emigraci na druhou stranu „železné opony“ do Sárska ve Spolkové republice Německo po okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy v srpnu 1968. Třetí fáze nastala, když se na samém konci 20. století rozhodla profesně přesídlit zpět do České republiky. V každém z těchto životních zlomů reflektovala nejen kulturní rozdíly, ale i společenské systémy, respektive systémy vzdělávání, vědecké kultury a genderových vztahů.

Za dobu trvání své vědecké dráhy se Gerlinda Šmausová věnovala především tématům z oblasti kritické kriminologie, sociologie a feministické a gen-



Gerlinda Šmausová

© André Baratta

* Část tohoto textu vyšla jako součást publikace Oates-Indruchová, L. 2011. „Feministická a genderová teorie v trajektorii jedné vědecké biografie.“ Pp. 9–15 in L. Oates-Indruchová (ed.). *Tvrdší myšlenky: od feministické kriminologie k teorii genderu* (Publikace na počest Prof. Gerlindy Šmausové). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Pro publikaci zde byl text přepracován a doplněn spoluautorem a spoluautorkou. Přetištění se svolením Sociologického nakladatelství (SLON). K ocenění životního díla Gerlindy Šmausové viz též Dopita, M. 2010. „Jubiläum Gerlindy Šmausové/Smaus.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (5): 829–831. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2010/05/08.pdf>.

derové teorie. V Německu patří k zakládajícím osobnostem kritické kriminologie a feministické kritické kriminologie, v České republice především k vůdčím osobnostem teorie genderu. Přestože její vědecké práce publikovaly prestižní mezinárodní časopisy a vydavatelství, nevyhýbala se ani příspěvkům do alternativních publikací, které usilovaly o povzbuzení diskuse do té doby marginálních témat či o vnesení inovativních a vyzývavých perspektiv na témata zavedená. Její publikace v České republice pak charakterizuje především snaha o uvedení mezinárodních diskusí a teoretických přístupů do českého polistopadového prostředí.

Gerlinda Šmausová vystudovala v šedesátých letech obor „Osvěta a vzdělávání dospělých“ se specializací „Sociologie kultury“ na Fakultě osvěty a novinářství Univerzity Karlovy v Praze. Do Spolkové republiky Německo odešla rok po promoci a tam na Sárské univerzitě pokračovala postgraduálním studiem sociologie, sociologie práva a kriminologie a získala doktorský diplom v roce 1974. Hned několik týdnů po příchodu na Sárskou univerzitu získala místo asistentky nejdříve na katedře sociologie Filozofické fakulty a později na Institutu pro právní a sociální filozofii Právnické a ekonomické fakulty. Na tomto institutu pak získala pozici vědecké pracovnice a v roce 1975 samostatné vědecké pracovnice, kterou zastávala až do odchodu do raného důchodu v roce 2001. Výjimečnost jejího postavení vynikne, uvědomíme-li si, že když nastoupila, byla jednou z pouhých čtyř asistentek na celé fakultě. Možná také proto se „odvážila“ vytáhnout již napsaný obsáhlý rukopis ze zásuvky teprve po několika letech a podat jej jako habilitační spis v oboru sociologie až v devadesátých letech. Privátní docentkou sociologie byla na Filozofické fakultě Sárské univerzity jmenována v roce 1997 a profesorkou sociologie na Masarykově univerzitě v Brně v roce 2001 – teprve druhou ženou-profesorkou v tomto oboru v České republice.

Odchod do raného důchodu v Německu zvolila Gerlinda Šmausová proto, aby se mohla vrátit zpět k odborné práci v České republice. Tento krok byl logickým vyústěním jejího profesního vývoje od počátku devadesátých let, kdy prakticky ihned po listopadovém převratu začala organizovat studijní a výměnné pobyty v rámci programu TEMPUS pro české vysokoškolské vyučující i studující na Sárské univerzitě. Měla v této činnosti již bohaté zkušenosti z předchozí dekády, kdy byla jednou z autorek koncepce pro „Common Study Programme on Criminal Law and Critical Criminology“, jehož centrem byla Sárská univerzita a jehož se účastnily další západoevropské univerzity. Dnes je až příliš snadné zapomenout, jak zásadní přínos znamenal v prvních polistopadových letech pro další odborný vývoj badatelek, badatelů a studujících z České republiky pobyt na zahraniční univerzitě s knihovnou vybavenou nejnovější vědeckou literaturou, s možností pozorovat tamější metody vedení seminářů a přednášek, podílení se na odborných debatách a účasti na dalších aspektech akademického života „západní“ vzdělávací instituce. Z dnešní perspektivy ale naopak vyniká úsilí a motivace tehdy vložená do akademických výměn. Dnes se akademický výkon stále více měří jen opublikovanými pracemi, přičemž pedagogická práce

ustupuje do pozadí a mezinárodní spolupráce, která nemá okamžitě viditelný výzkumně publikační potenciál, je dokonce často nežádoucí. Organizování akademických výměn s „Východem“ znamenalo pro jejich iniciátory a iniciátorky práci navíc, práci, kterou pro vlastní kariérní růst nepotřebovali, která nezaručovala, že jim kdy přinese nějaký osobní odborný prospěch, a přesto jí věnovali svou energii a čas.

Na české akademické půdě začala Gerlinda Šmausová znovu působit v roce 1999. Po krátkém působení na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci přešla na katedru sociologie a andragogiky tamní Filozofické fakulty, kde převzala vedení doktorského studia, jehož obsah zaměřila na četbu zásadních sociologických děl, a i po opuštění jeho garantování v něm jako emeritní profesorka působila až donedávna. Vždy byla angažovanou, přísnou „strážkyní“ jeho kvality. Řadu let zde stála v čele oborové rady, významně se podílela na získání či prodloužení akreditace pro doktorské studium i habilitační a jmenovací řízení v oboru sociologie. Mnoho studujících dovedla k úspěšnému absolvování doktorského studia – jako školitelka i jako vedoucí disertačních kolokvií. Byla vědeckou i přátelskou oporou svým mladším kolegyním a kolegům na jejich akademické dráze.

Doktorské studium sociologie pod vedením Gerlindy Šmausové získalo jasný řád s přesnými termíny a seznamy titulů k četbě a přesně mířenými otázkami na filozofickou tradici/vědecký původ či původní diskurs studovaných sociologických teorií, koncept společnosti v nich obsažený, vymezení předmětu dané sociologické teorie a výzkumu. Opominuta nezůstala analýza nejdůležitějších pojmů jednotlivých teorií, jejich axiomů. Speciální pozornost věnovala souvislosti mezi diskutovanou teorií a možnými metodologickými přístupy a manifestní a latentní hodnotovou orientací autora textu. V závěru pak přišla reflexe teoretické orientace a metodologického přístupu pro vlastní disertační práci. Jednalo se vždy o hodiny naplněné konstruktivní diskusí spějící k hlubšímu porozumění sociologii, a to zejména té, která nebyla primárně spjata s tématy disertačních prací studujících, ale pomohla jim zaujmout pozici v teorii pro ukotvení vlastního výzkumu. Otázky po významu používaných pojmů v disertačních pracích a požadavky pro jejich překlad do sociologických pojmů byly součástí metamorfózy studujících v doktorky a doktory sociologie. Věta, že každá doktorandka, každý doktorand musí při finalizaci práce „zabít“ svého školitele, zní absolventům doktorského studia dodnes.

V letech 2000–2009 přednášela také na katedře sociologie nově založené Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Tam jí kromě příspěvních k vybudování doktorandského studia sociologie bude navždy patřit autorství a zásluha o vybudování oboru genderových studií s akreditací pro bakalářské studium od roku 2004: od sestavení struktury a podstatné části kurikula po původní personální obsazení a nasměrování výzkumné agendy v prvních letech existence oboru. I zde odvedla obrovský kus školitelské a mentorské práce především svým mladším kolegyním na oboru genderových studií.

S Gerlindou Šmausovou ztrácí česká sociologie a česká genderová studia teoretickou klasickou školu v tom nejlepším slova smyslu: s širokým rozhledem, originalitou myšlenky, ale zároveň domýšlející každou tezi do nejmenších důsledků.

Libora Oates-Indruchová, Miroslav Dopita, Dana Sýkorová

Tomáš Doseděl: *Proměna role vzdělání v době čtvrté průmyslové revoluce*

Brno, Barrister & Principal / Masarykova univerzita 2021, 151 s.

Tomáš Doseděl v knize *Proměna role vzdělání v době čtvrté průmyslové revoluce* prezentuje výsledky své obsáhlé dizertační práce, kterou doplňuje o mezinárodní srovnání. Kniha předkládá přehled proměny role vzdělání na trhu práce, která byla vyvolána masivní expanzí vysokoškolského vzdělání v poslední době. Mezi lety 2000 a 2010 se totiž více než zdvojnásobil podíl vysokoškoláků na trhu práce. Vlivem zapojování České republiky do mezinárodních struktur a nasazování pokročilých technologií se navíc proměnil i samotný trh práce (s. 7).

Doseděl si klade relevantní otázku, které vyvstávají s příchodem tzv. čtvrté průmyslové revoluce. Doposud měla každá průmyslová revoluce, ať již byla spojená s vynálezem tkalcovského a parního stroje, s elektrifikací továren či s rozvojem samostatné výpočetní techniky, dalekosáhlé dopady na pracovní trh a vzdělání. Zásadní vliv na proměnu zaměstnání lze tedy oprávněně očekávat i v důsledku probíhající čtvrté průmyslové revoluce, kterou charakterizuje nasazování robotů a rozvoj umělé inteligence. Neuronové sítě totiž dokážou zvládnout i věci, u kterých bychom ještě před pár lety považovali přítomnost člověka za nezbytnou (s. 10).

Počítače dnes již umí řídit automobily, generovat texty, skládat hudbu, vyhodnocovat lékařské záznamy, zpracovávat právní dokumenty či burzovní machinace. Lze očekávat, že inteligentní technologie postupně nahradí i práci lidí s vysokoškolským vzděláním. Pokud je tedy hlavním účelem vzdělání především příprava na budoucí povolání, nebude pak vzdělání redundantní? Doseděl se oprávněně ptá, zda se již v takové situaci nenacházíme a vysokoškolské vzdělání nedevalvovalo (s. 10).

Doposud bylo vyšší vzdělání na trhu práce odměňováno stabilnějším zaměstnáním, menším rizikem nezaměstnanosti a vyšším příjmem. Vysokoškoláci měli navíc možnost volit takové zaměstnání, které jim umožňovalo seberealizaci. Na základě sekundární analýzy dat z výběrového šetření *European Union Labour Force Survey* Doseděl vyvrací, že by na českém trhu práce došlo k inflaci vysokoškolských diplomů. Ani v důsledku masifikace, feminizace a diferenciaci terciárního stupně vzdělání tedy ke snižování hodnoty vzdělání na trhu práce doposud nedochází. Nenastává zde zatím ani pokles signalizační funkce vzdělání. Český trh práce doposud není absolventy vysokých škol, na rozdíl od zemí západní Evropy, saturován, a podle Doseděla je tedy schopen jejich zvyšující se počet na odpovídajících pozicích zaměstnat.

Kromě masifikace a feminizace terciárního vzdělání se Doseděl věnuje podrobněji i třetímu významnému rysu spojenému s proměnou role vzdělání u nás, vnitřní diferenciaci. Dochází zde k vertikální diferenciaci ve smyslu rychlého rozvoje bakalářských studijních programů, ale i k diferenciaci horizontální, přičemž vznikají nové regionální a soukromé vysoké školy, nerovnoměrně expandují jednotlivé skupiny oborů a podíl vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců se v různých kohortách narozdílně rozrůžňuje. Zatímco expanze terciárního stupně vzdělávacího systému již skončila a vzhledem k demografickému poklesu pravděpodobně i inflaci vysokoškolského vzdělání v blízké budoucnosti nedojde, jeho proměna z relativně homogenního na vnitřně heterogenní bude podle autora nabývat na důležitosti, s čím nelze než souhlasit.

Zvláštní pozornost si dle mého soudu zaslouží kapitola 5, kde si Doseděl pokládá otázku, zda z masifikace vzdělání těží více ženy než muži (s. 67). Ve spravedlivé společnosti by mělo platit, že člověk je na trhu práce oceněn podle svých schop-

ností, které úzce souvisejí s jeho vzděláním. Přesto existuje téměř polovina lidí, pro které toto neplatí. I v současných společnostech získávají ženy za svou práci výrazně nižší odměnu než stejné vzdělaní muži. K vyjádření příjmových rozdílů se používá ukazatel *gender pay gap* a Česká republika patří v tomto ukazateli k nejhorším v Evropě (aktuálně nabývá *gender pay gap* okolo 20 %).

Dosavadní teorie snažící se tyto rozdíly vysvětlit (např. nižší vzdělání žen či dlouhé kariérní přestávky způsobené opakováním mateřství) byly veskrze vyvráceny. Ženy již muže ve vysokoškolském vzdělání dávno překonaly. Doseděl se zabývá nejčastějšími přetrvávajícími zdůvodněními, tedy rozdílným zastoupením mužů a žen ve studijních oborech a v různých povoláních. Podle jednoho z přístupů existuje předpoklad odlišnosti genderových rolí, přičemž muži i ženy procházejí odlišnou primární socializací a osvojují si různé role. V dospělosti pak mají sklon volit odlišné studijní i pracovní dráhy (s. 76). Doseděl jednoznačně vyvrací, že by si ženy dopředu volily méně lukrativní trajektorie. I přes teorii nedokončené genderové revoluce došlo přece jen k určitým změnám v genderovém rozdělení domácích prací. Stále však podle Doseděla (s. 77) dochází ke společenskému podceňování ženské práce jako takové.

Za zmínku stojí také kapitola 7, která se zabývá analýzou „dobrého zaměstnání“. Při hledání zaměstnání nepřihlízejí vysokoškoláci jen k jeho ekonomickým charakteristikám (plat, hodinová zátěž atd.), ale také k možnosti seberealizace, přátelství pracovního kolektivu nebo příležitosti k uplatnění kreativity. Doseděl se ptá, zda došlo vlivem zmiňované diferenciace populace vysokoškoláků k proměně hodnot spojovaných s představou „dobrého zaměstnání“, nebo k posunu důrazu subjektivně kladeného na specifické charakteristiky zaměstnání od postmaterialistických k materialistickým (s. 89)?

Po druhé světové válce se do popředí dostávají namísto boje o přežití hodnoty, jako je svobodná realizace individua, participace na politických rozhodnutích či kvalita života v kvalitním prostředí. Podle Doseděla lze předpokládat, že díky diferenciaci skupiny vysokoškoláků dojde k výraznému posunu hodnot od postmaterialistických k materialistickým, tedy za předpokladu, že příslušníci neelitních skupin jsou ve svých hodnotách více materialističtí (s. 92). Doseděl však tuto domněnku vyvrací a dokazuje, že spojení mezi vzděláním a postmaterialistickými hodnotami zůstává v České republice platné dokonce i v kontextu nedávno proběhlé vzdělanostní expanze. Vyvrací tedy, že by došlo nejen k inflaci hodnot diplomů, ale také k posunu hodnot u vysokoškoláků zpět směrem k materialismu (s. 95).

Dobrého zaměstnání se týká i kapitola 8, kde se Doseděl snaží navrhnout způsob, jak by se dala měřit míra nejistoty spojená se zaměstnáním, tzv. prekarizace. Tuto kapitolu považují za relativně ambiciózní, neboť samotné vymezení způsobu, jak prekarizaci v praxi měřit, představuje problém, což ostatně reflektuje i sám Doseděl (s. 109). Na druhou stranu snahu o podrobnější studium prekariátu považují za přínosnou, zejména v souvislosti s aktuální ekonomickou situací, kdy dochází ke skokovému zdražování energií a k růstu inflace. Doseděl navrhuje zavedení nové třídy prekariátu do standardně užívaného sociálně stratifikačního schématu ESeC, který by obohatil jako nástroj pro analytické uchopení rostoucí skupiny pracovníků, kteří čelí na trhu práce nejistotě. Koneckonců, operacionalizaci této skupiny osob se intenzivně věnují např. i úvěroví či hypoteční specialisté, kteří mají pravděpodobně i své vlastní analytické nástroje, jak prekarizaci vymezit.

Jak sám Doseděl hodnotí, dostupné datové soubory většinou neobsahují otázky týkající se subjektivního vnímání nejistoty (a pokud ano, mohou být zpochybnó-

vány vlivem tzv. zvládacích mechanismů). Nezbyvá tak než se spolehnout na objektivní charakteristiky pracovního poměru, jako je smlouva na dobu určitou nebo částečný úvazek. Tyto vlastnosti však nemusejí být vždy ukazatelem pracovní nejistoty. Někteří zaměstnanci totiž považují zkrácený úvazek za benefit – dávají přednost volnému času, případně disponují tak vysokým výdělkem, který jim umožňuje pracovat kratší dobu, aniž by je to jakkoli ohrožovalo v jejich pracovní kariéře. Někteří zaměstnanci pracující na zkrácený úvazek navíc mohou mít i další stabilní příjmy, které nejsou v rámci analýzy zohledněny (např. příjem z investic či pronájmu).

Po pandemii se v tomto ohledu pracovní trh proměnil doslova skokově. Zkrácený úvazek, možnost práce z domova, či dokonce neomezené pracovní volno jsou pro mnohé vyhledávanými charakteristikami tzv. dobré práce. Během pandemie se navíc ukázalo, že nejrychleji se dokázaly nové situace přizpůsobit osoby disponující takovým vzděláním, které akcentuje větší flexibilitu zaměření. Bylo by jistě přínosné analyzovat proměnu role vzdělání a proměnu pracovního trhu u nás i v kontextu změn spojených s pandemií covidu-19.

Chtěla bych především ocenit, jak dokázal Tomáš Doseděl zúročit různé perspektivy vlastního odborného zaměření, tedy sociologie a výpočetní techniky, a to zejména v oblasti precizní práce s kvalitativními daty a statistickými metodami. Sympatický je také způsob propojení publikace s webovou stránkou www.rolvzdelavani.cz, čímž autor v knize dokázal udržet statistické ukazatele na nejnižší možné míře, aby byla kniha „stravitelná i pro publikum, které si ve statistickém modelování nijak nelíbí“ (s. 53).

Zuzana Velenská
Fakulta humanitních studií,
Univerzita Karlova

Libor Benda: Akademická svoboda jako filosofický problém: Pravda, spravedlnost a profesionální odpovědnost

Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 2020, 172 s.

Jak přímočarý název napovídá, v knize *Akademická svoboda jako filosofický problém: Pravda, spravedlnost a odpovědnost* se Libor Benda zabývá pojmem akademické svobody, čímž, jak sám v úvodu podotýká, přináší téma hojně diskutované v USA na českou půdu, minimálně co se odborných publikací týče. Benda považuje akademickou svobodu za „fundamentální princip“ pro fungování akademických institucí, jak je v knize mnohokrát zdůrazněno, a právě proto se vydává jak na historický, tak na teoretický exkurz za účelem odhalení kořenů tohoto konceptu. Cílem knihy je zodpovědět tři základní otázky: co je akademická svoboda, jak se akademická svoboda vztahuje k intelektuální svobodě a ke svobodě slova a jak může být akademická svoboda zdůvodněna (s. 12).

Knihy je rozdělena na tři kapitoly: 1. „Pojem akademické svobody“, 2. „Dva póly současné debaty o akademické svobodě“ a 3. „Mezi spravedlností a pravdou: profesionalizované pojetí akademické svobody“. V první kapitole se autor věnuje konceptuální analýze pojmu akademické svobody, jejíž výsledky následně využívá ke komparativní analýze dvou odlišných přístupů k tomuto pojmu v kapitole druhé. Třetí kapitola poté využívá poznatky z obou předchozích kapitol, které slouží jako základ pro výstavbu autorova vlastního definování pojmu akademické svobody.

V konceptuální analýze pojmu akademické svobody se Benda věnuje jak historii pojmu samotného, tak jeho ukotvení v právních rádech některých zemí. Akademická svoboda je zde představena jako koncept úzce spojený s konceptem univerzity a jeho ustavováním. Ve středu pozornosti stojí prostředí Spojených států amerických a Německa. Přestože je deklarova-

ným cílem autora přenášení debaty do jiného než amerického diskurzu, děje se tak v rámci diskurzivních podmínek přináležejících prostředí právě americkému, potažmo anglosaskému. Historie akademické svobody v českém prostředí je zde zmíněna přibližně na dvou stranách textu a týká se pouze garance akademické svobody a akademických práv v rámci zákona o vysokých školách, tedy od roku 1998, a také v kontextu boloňského dokumentu Magna Charta Universitatum (viz s. 29–31). Historie tohoto pojmu v českém kontextu je zajiště ovlivněna vývojem na území Německa, Benda však explicitně historicko-právní propojení těchto kontextů bohužel neanalyzuje.

Ačkoli autor opakovaně v první kapitole zmiňuje komplikovanost vztahu mezi státní mocí a akademickou svobodou či fakt, že „akademická svoboda není samozřejmostí“ a je naopak „velmi křehkým konceptem“, k překvapení českého či slovenského čtenářstva zcela opomíjí útlak akademických svobod, byť třeba ne zákonem ustanovený, ale stále principiálně existující, za komunistického režimu na československém území. Zmíněn je jen šřeji na s. 37 následovně: „Historická zkušenost s nacistickým a komunistickým režimem v Evropě dokládá, že formální deklarace akademické svobody z ní v žádném případě nečiní samozřejmost a že akademická svoboda – jakkoliv se může zdát v evropské i americké kultuře pevně zakotvena – může být zase kdykoli ztracena.“ Stran toho, že by bylo vhodné v tomto momentě odkázat na relevantní literaturu dokládající tento nesoulad deklarace určitého stavu a stavu reálného, obzvláště v knize, jež se zabývá mimo jiné praktickými implikacemi konceptu akademické svobody, lze se pozastavit i nad tím, že autor ihned přechází k výroku, že akademická svoboda může být akademikům odpírána i v netotalitárních režimech. Ona historická zkušenost s totalitárními režimy ve spojitosti s omezováním akademické svobody je

tak rétoricky redukována na floskuli a všeobecnou znalost. Ani odpírání akademické svobody v netotalitárních režimech není předvedeno na českém, případně alespoň evropském příkladu, autor se ihned vrací do amerického kontextu.

Tento přístup je problematický jak z hlediska čtenářské zkušenosti a autorových cílů, ale především z hlediska metodologie. Autor vrší přístupy právní a historické, které prokládá příklady i z širšího politického diskurzu, jako je pronásledování akademiků za McCarthyho prezidentsví, které má být ukázkou onoho omezování akademických svobod. Toto prolínání reálných aplikací a implikací s určitým *de iure* stavem je zajiště legitimní filozofickou metodou, nedostatkem je nesystematické vybírání oněch „praktických“ příkladů a absence explicitní analýzy. S omezováním akademických svobod za totalitárních režimů je zde zacházeno jako s určitou lidovou moudrostí bez uvedení konkrétních způsobů, jak k němu dochází. Zdá se, že autor zde spoléhá na čtenářské deduktivní schopnosti, to však není na místě. Břímě analýzy zde má být zajiště na straně autorově. Z textu není jasné, zda to znamená, že je v totalitárních režimech akademická svoboda i *de iure*, či jen *de facto*. Pokud pouze *de facto*, čím se liší od omezování v režimech netotalitárních? Absence rozdílů je samozřejmě možná, není ale možné k jednomu přistupovat jako k obecně známému faktu a k druhému jako k něčemu překvapivému.

Dále autor přistupuje ke vztahu akademické svobody k intelektuální svobodě a svobodě slova, přičemž akademickou svobodu zužuje na svobodu přináležející určité profesi a funkci, čímž ji odděluje od svobod přináležejících občanům obecně (s. 42–55). Toto vymezení je dle Bendy zásadní, jelikož dochází ke zpochybňování nutnosti akademické svobody (s. 55–56). Za hlavní argument pro zachování akademické svobody autor považuje tzv. epistemickou funkci univerzit a akademické pro-

fese, která je základním stavebním kamenem jednoho ze dvou hlavních pojetí konceptu akademické svobody. Druhé pojetí se pak soustřeďuje spíše na sociální funkci univerzit a akademické profese (s. 57). Autor tyto dva přístupy k definici akademické svobody a jejich způsoby argumentace shrnuje následovně: „... přístup konzervativní, který klade důraz na zmíněnou epistemickou funkci jakožto producenta a zprostředkovatele pravdivého poznání, a přístup liberální, jenž se přiklání k relativistickému pojetí pravdy a který smysl akademie a akademické svobody místo toho spatřuje v její politické, demokratické a společensky emancipační funkci“ (s. 65).

V druhé kapitole se autor věnuje komparativní analýze těchto dvou přístupů, přičemž zástupci liberálního či sociálního přístupu zde jsou Judith Butlerová a Denis Rancourt a zástupci přístupu konzervativního jsou Joanne Williamsonová a David Horowitz. Pro první přístup je zásadním rysem podminěnost akademické svobody – dle Butlerové může být akademická svoboda realizována až ve chvíli, kdy jsou splněny akademické svobody (s. 78). Pojem akademické svobody je v rámci tohoto přístupu politizován a do jisté míry zde mizí rozdíl mezi svobodou akademickou a politickou (s. 80).

Pro konzervativní přístup je typická depolitizace, Williamsonová hovoří o akademii jako o „tržišti idejí“ založeném na osvícenských ideálech, kde figurují zcela racionální aktéři, a kritizuje současné nahrazování akademické svobody „akademickou spravedlností“, jelikož se zasazuje o depolitizaci akademického prostředí (s. 83–86). K podobnému názoru se přiklání David Horowitz, jenž požaduje intelektuální diverzitu namísto současného údajného levicového monolitu.

Benda v posledním oddílu kapitoly oba přístupy podrobuje kritické reflexi, přičemž prvnímu přístupu vytýká především rozmazání hranic politiky a akademie, které dle něj připravuje akademii a akademiky

o mimořádné postavení, včetně výsadního postavení epistemické autority (s. 104). V tomto kroku vidí nebezpečí ve smyslu smíšení svobody akademické se svobodou slova a politickou svobodou (s. 105).

Největší slabinou pojetí Williamsové a Horowitz je dle autora opomíjení společenskovědních poznatků, jako je zpochybnění možnosti objektivní pravdy, racionality či stoprocentní objektivity. Benda konzervativnímu přístupu vytýká absenci argumentace proti těmto poznatkům, což jde samo o sobě proti vlastním pravidlům jádrového konceptu „tržisť idejí“ (s. 107).

Z hlediska soudržnosti a logiky knihy je zvláštním krokem nejprve uvést dva rozdílné přístupy k akademické svobodě (epistemický vs. sociální) a až poté k nim přiřadit jejich hlavní představitele, jelikož není jasné, do jaké míry toto rozdělení vychází z historicko-právního exkurzu kapitoly první, resp. se zdá, že z něj v podstatě nevychází.

Ve třetí kapitole autor přichází s vlastní koncepcí pojmu akademické svobody, v němž se snaží vyhnout problémům, na které naráží liberální a konzervativní pojetí. Dle Bendy jsou oba tyto přístupy moc odtržené od reálné akademické praxe a vycházejí spíše z abstraktního pojetí akademie (s. 112). Autor proto volí přístup opačný: „Akademická svoboda je tedy přízpůsobována povaze akademické praxe, nikoli naopak.“ (s. 113) Před přistoupením k definici akademické praxe a akademické svobody se autor věnuje vědecké formě života a její demarkaci, jelikož „Přinejmenším některé formativní aspirace vědecké formy života by tudíž měly platit i pro akademickou formu života jako takovou.“ (s. 124–125) Jako zásadní aspekt akademické formy života považuje autor Fishovu akademizaci spočívající ve vyjmutí zkoumaného objektu z každodenního sociálněpolitického kontextu a jeho zasazení do akademické terminologie ve snaze o neutralitu a objektivitu (s. 126). Autor shrnuje formativní aspirace akademické formy života následovně:

hledání pravdy, komunalismus, univerzalizmus, nezaujatost, organizovaný skepticismus, upřímnost, odbornost, akademizace (s. 130). Akademická praxe je tedy definována jako akademická forma života, tedy: „jako soubor rodově podobných praktik, jež se vyznačují dodržováním specifického souboru formativních aspirací“ (s. 133). Tato definice akademické praxe je základem pro ono profesionalizované pojetí akademické svobody, které autor charakterizuje následovně: „akademická svoboda je zde pojímána jako prostředek, který nemá sloužit ke změně funkce akademie a profesionální náplně akademické činnosti, ale který má právě naopak sloužit k zachování a ochraně prvků, jež jsou pro akademii jako akademii určující a bez nichž si ji ve své nynější podobě nelze představit“ (s. 134). Benda se uchyluje, jak sám podotýká, k výrazně konzervativnímu pojetí akademické svobody, nikoliv však ve smyslu konzervatismu v linii s Williamsovou, která se navrácí k osvícenským ideálům, ale ve smyslu praktického konzervatismu ve snaze o apolitizaci akademického prostředí, čímž se vyhýbá problémům pojetí liberálního.

Závěrem třetí kapitoly ukazuje autor funkčnost své koncepce, a to nejprve na příkladech, jež byly uvedeny v kapitole druhé. V případě argumentace Butlerové podporující bojkot izraelských univerzit na podporu univerzit palestinských upozorňuje na to, že se jedná o akt patřící do politické, nikoliv akademické sféry, a proto je z hlediska jeho pojetí akademické svobody neoprávněný. V případě Williamsové a veřejného popírání holocaustu tvrdí, že takovým činem by akademik vystupoval v rozporu s konsenzem dané vědecké a akademické komunity, čímž by narušoval integritu. Akademik může takto činit pouze mimo svoji akademickou pozici, tedy jako občan, je-li to umožněno lokálním právním rámcem. Dále uvádí analýzu častěčně českého případu týkajícího se akademické svobody, konkrétně pozvání kli-

nického psychologa Jordana Petersona na Univerzitu Palackého v Olomouci, kde opět podotýká, že je důležité rozlišovat mezi tím, zda by Peterson řečnil v hranicích své odbornosti, tedy klinické psychologie, či by se jednalo o projev týkající se jeho konzervativních politických názorů. V prvním případě by byl chráněn akademickou svobodou, v druhém případě pouze svobodou slova.

Největší přínos publikace spatřuji v důkladném rozlišování mezi intelektuální svobodou, svobodou slova a akademickou svobodou, které bývají velmi často jak v odborném, tak v celospolečenském diskurzu používány synonymně. Bendova konzervativní definice akademické svobody jako svobody profesionalizované je elegantním a funkčním řešením problémů, na které naráží radikálnější přístupy k tomuto konceptu. Kniha je proto vhodná jak pro odbornou, tak pro širokou veřejnost, jelikož přehledně představuje problematiku akademické svobody.

*Michaela Fikejzová
Fakulta humanitních studií,
Univerzita Karlova*

Cennydd Bowles: *Etika budoucnosti*

Praha, Academia 2021, 247 s.

Cennydd Bowles svou druhou knihu zasvětil etice nových technologií. Anglický designér a konzultant technologických společností v ní zasazuje aktuální otázky informačních technologií, digitálních korporací, ale také kybernetiky do rámců moderních etických teorií. Bowlesův text je otevřenou výzvou k morální sebereflexi zejména zástupcům technologického průmyslu. Zdůrazňuje, že technologie nejsou neutrální a že jsou přímo spjaté s lidskými postoji a předsudky. Nabádá také, aby technologové ve svém každodenním rozhodování zohledňovali zájmy mnohem širší části společnosti, než jsou firemní akcionáři.

Kniha přitom k těmto obecným cílům nabízí paletu praktických vodítek a nástrojů, mezi nimiž čtenář dostává možnost volit si ve formě podobné příručky.

Úvodem je dobré zmínit, že význam eticky sensitivního přístupu k rozvoji digitálních technologií přesahuje technologickou branži. Odráží širší posuny v současných sociálních vědách, zejména v odvětvích jako tzv. digitální humanitní studia nebo studiích vědy a techniky. Bowles jako zástupce technologického průmyslu v knize vystupuje spíše jako poučený laik, který nabízí kolegům z oblasti základní vhled do etické problematiky. To má dva předvídatelné důsledky. Na jedné straně se autor i v rámci relativně stručné publikace (247 stran) dotýká pestré škály témat. Jmenovat je možné velká data, jejich předpojatost a hrozbu sledování, technologie přesvědčování, proměnu práce nebo úskalí kybernetiky. Zmíněné otázky Bowles navíc zasazuje do ústředních kontextů, jako je třeba tíživý imperativ zisku v současném globálním socioekonomickém nastavení nebo klimatická krize. Na druhou stranu však v knize nezbývá prostor rozvinout některá složitá dilemata v jejich šíři. Výsledný text má tak jako celek spíše omezený přehledový charakter.

To, že Bowles svůj výklad míří zejména na kolegy z technologické branže, designéry, inženýry, manažery a další pracovníky, je zásadní i pro samotnou strukturu knihy. Autor se totiž snaží otevřít za pomoci devíti kapitol imaginární diskusi s aktéry z oboru. Čtenáři tak nabízí jak otázky, tak možné odpovědi. Zároveň je však sám sobě oponentem, když shrnuje i časté námitky. Jednotlivé kapitoly pak postupně zakreslují neuralgické body současného technologického vývoje z pohledu etiky. Důležitým kontextem je podle londýnského designera krize důvěry, v níž se technologické odvětví v současnosti nachází (s. 92). Obor, který zasahuje do každodenního života lidí, potřebuje z podstaty své činnosti požívat důvěru uživatelů. Důležitost víry

v dobré úmysly technologií přitom jen narůstá s rozvojem technologií, jako jsou chytré domácnosti, zdravotní aplikace nebo automatizovaná zařízení typu samoříditelných vozidel. Chování korporací v oblasti se však podle Bowlese v posledních dekáдах vyznačovalo spíše lehkovážností nebo přímo vyhýbáním se zodpovědnosti, morálním relativismem (s. 30).

V úvodním oddílu knihy Bowles otevírá svůj výklad nástinem fundamentální debaty o vztahu mezi technologiemi a společností. Autor v ní zaujímá v současných reflexivních sociálních vědách převažující pohled, pro který užívá po vzoru Petera-Paula Verbeeke pojem „zprostředkování“. V tomto pojetí nejde technologie oddělit od lidí, obojí se vzájemně ovlivňuje. Je proto možné mluvit o spoluutváření světa, kdy se etika technologií v zásadě stává etikou každodenního života. Právě z tohoto východiska Bowles dále odvíjí svůj přístup k designu technologií, který má jít ruku v ruce s širší změnou kultury průmyslu. Po vzoru Verbeeke mu jde o to, aby etika pokrok spíše doprovázela, než aby stála proti němu (s. 234).

Bowlesův ústřední argument je, že každá technologie s sebou nese určité negativní jevy, jež vznikají ve stejné době jako technický pokrok. Vzhledem k mnohorozměrnosti technologií se však neočekávané problémy budou objevovat vždy. Autor si pro ilustraci půjčuje metaforu Paula Virila o zapomínání technologií, že při vymýšlení lodi vytvářejí také vrak. Spolu s fascinujícími vynálezy, které v základech proměňují mezilidskou interakci, práci nebo dopravu, tak technologický průmysl přinesl také řadu problémů. Je možné rozlišit jejich dva základní typy (s. 22–24). Nezamýšlené důsledky vystavují očekávané uživatele technologií neznámým účinkům. Příkladem mohou být závislosti uživatelů na sociálních sítích. Stejně tak ale může jít třeba o předpojaté algoritmy, které neměří všem uživatelům stejně. Policejní aplikace na odhadování přestupků tak třeba častěji ozna-

čuje jako „problematické“ osoby s tmavou barvou pleti. Negativní externality naopak známým způsobem ovlivňují ty mimo systém, jiné než očekávané uživatele. Zmínit je možné třeba externality platform typu Airbnb, které omezují nabídku dostupného bydlení ve velkých metropolích.

Cílem technologického průmyslu proto podle Bowlese musí být schopnost lépe předjímat možný budoucí vývoj (s. 38). Pomoci k tomu má třeba morální představitost, tedy schopnost vymyslet a mravně zhodnotit řadu budoucích scénářů. Zcela zásadní je však pro autora také možnost zohledňovat mnohem širší skupinu zúčastněných stran, jedinců, jichž se mohou nějakým způsobem dotknout negativní dopady. Bowles uvádí k jednotlivým bodům různá cvičení, skrze něž si týmy v technologických firmách mohou dané zásady osvědčit. Jako zcela zásadní je však podle něj samotné složení týmů, které se na technologickém vývoji podílejí (s. 49). Bowles tvrdí, že technologickému průmyslu schází mnohem pestřejší zastoupení menšin, etnik, ale také expertíz, které dá prostor i lidem ze sociálních věd. Právě rozmanitost podle autora firmám umožní si vypracovat tzv. etickou infrastrukturu, tedy vnitřní hodnoty a principy, které orientují fungování a rozhodování firem.

Etika je pro Bowlese univerzální optikou, jak nahlížet otázku digitálních technologií. S ohledem na příružkovitý charakter publikace se však autor nehlásí k některé konkrétní perspektivě, kterou by obhajoval, popřípadě podrobil kritice konkurenční přístupy. Autor spíše postupně napříč publikací načrtává různá etická východiska. Konkrétně rozebírá tři základní moderní školy: deontologii, utilitarismus a etiku ctností. Ty mu pak slouží jako určité brýle morálky, jimiž nahlíží různá dilemata. A které především může k nahlédnutí nabídnout svým kolegům. Jednotlivé přístupy se proto pokouší převést do praxe a jazyka, který by mohl oslovit dnešní technologické pracovníky.

Zásadově založeným zástupcům tak třeba ve třetí kapitole nabízí ve spojitosti s ekonomikou pozornosti otázku, zda jednáme s lidmi jako s účelem, nebo jako s prostředky. Jinými slovy deontologie podle autora připomíná, že je potřeba se ptát, zda není při konkrétním kroku v sázce nějaká morální povinnost. Těm, kteří se zaměřují spíše na výsledek, zase podle Bowlese dobře poslouží utilitární přístup. Ten se ptá na to, jak konkrétní krok zvýší štěstí společnosti jako celku. Snaží se tedy vyvažovat zájmy různých aktérů, kdy v příkladu blokování reklam na internetu může na jedné straně těžit uživatel, kterého neobtěžuje inzerce, ale na úbytě by dlouhodobě mohly být jak inzertní, tak také inzertující společnosti. Na celkový morální charakter se pak zaměřuje etika ctnosti. Pro tu Bowles nabízí test „titulní stranou“ (s. 150), kdy je praktické se ptát, zda bychom byli rádi, kdyby se naše konkrétní rozhodnutí objevilo na „titulce“ ztitřejších novin.

Pokud se dá krystalizovat něco z autora přístupu „švédského stolu“, kde si každý při troše dobré vůle může najít to své, jeví se mi jako nejvhodnější zmínit koncept společenské odpovědnosti firem (z anglického Corporate Social Responsibility, dále jen CSR). I když Bowles zmiňuje jeho principy v textu jen v náznamech (např. s. 215), v praxi se jeho návrhy shodují se základními ideami CSR. Tu je možné krátce popsat jako dobrovolnou globální byznysovou iniciativu, která proklamuje uplatňování etiky v organizační kultuře firem. Ona shoda s Bowlesovým pohledem je přitom na základních postupech, jak ven z etické krize průmyslu. Jde zejména o zdůrazňování důležitosti průmyslové kultury (s. 231), zohledňování více zúčastněných stran, sociálních a ekologických aspektů při podnikatelském rozhodování. Bowles v neposlední řadě také argumentuje směrem ke svým kolegům (s. 96) logikou „je potřeba, aby se technologický průmysl sebereguloval dřív, než to za něj udělá někdo

jiný (politici) a huře“, což je typické pro debaty kolem CSR.

Připodobňování Bowlesova přístupu k CSR se jeví zcela na místě u technologa, mezi jehož klienty se řadí přední korporáty jako Twitter, Google nebo Cisco. Nutno podotknout, že v praxi jsou tyto podnikatelské principy často hodnoceny negativně. Kritičtí výzkumníci dlouhodobě upozorňují, že CSR především chrání byznysové zájmy. Podle některých jde o pouhou marketingovou kamufláž, zlepšování pověsti firem skrze líbivé fráze a činy (P. Fleming, *The End of Corporate Social Responsibility: Crisis and Critique*. Sage 2012). To ostatně nepřímo připouští i sám Bowles v případě společnosti Apple (s. 113) a její netransparentní ochrany osobních údajů navzdory prezentování se jako „strážce soukromí“ uživatelů. Zmíněná kritika vůči CSR se dá z mého pohledu vztáhnout i k Bowlesovu přístupu v této knize. Návrhy vodítek a postupů pro technologické prostředí jsou z povahy knihy univerzální. Absence jasné pozice autora a otupování ostrých kritik kolegů technologů v jinak vyhocených etických dilematech omezuje výpovědní hodnotu knihy. A hrozí tím, co je vytýkáno CSR: pouhou adaptací pár líbivých hesel do firemních sebeprezentačních materiálů.

Přesto je nutné zdůraznit, že *Etika budovnosti* není jednoznačný text. Bowles jde alespoň v náznacích dál, než kam sahají zmíněné principy CSR. Především ve chvíli, kdy zdůrazňuje, že individuální morální snahy, třeba v případě konkrétních pracovníků, nutně selhávají tváří v tvář současným globálním problémům (s. 213). Bowles se vědomě dotýká bolavého místa současného světa big-technu, nutnosti dostat jej pod demokratickou kontrolu. V zásadě jde o to, že prosazování etiky na společenské úrovni vyžaduje politiku. Globální korporace se jí však přirozeně brání ve

snaze ochránit své zisky. Už jen proto, že kulturní a politická prostředí se výrazně liší v různých regionech. Hrozilo by tak, že korporace, která zaujme určitou pozici, by sice byla oceňována v jednom prostředí, jinde by se však dočkala kritiky a odlivu zákazníků. Jak uvádí Bowles, sama politická snaha je do jisté míry aktem kolektivní morálky. Současná situace protkaná řadou krizí od válek, technologického sledování až po klima nutí i privátní aktéry zaujímat určitá etická stanoviska. Platí to zejména proto, že jak autor podotýká, dosavadní model, kdy se privátní korporace tváří neutrálně a apoliticky, není udržitelný. Samotná rozhodnutí se problémy nezabývat jsou totiž zaujetím pozice. Jde o hlas pro zachování statu quo.

Jestli podle mého názoru Bowlesova kniha v něčem vyniká, tak hlavně schopností nasvěcovat různé aspekty, v nichž je současný stav technologické branže přinejmenším problematický. Autorův přístupný styl psaní, častá práce s příklady a nabízení různých reflexivních cvičení pro firemní týmy činí problematiku etiky nových technologií přehlednější. Platí to přitom nejen pro cílovou skupinu čtenářů z odvětví. Knížka může sloužit i sociálním vědcům se zájmem o vztahy mezi digitálními technologiemi a společností. Přináší totiž zajímavý vhled do praxe a jejích každodenních nečitelných dilemat. Zároveň však čtenáři pomáhá pochopit, proč je v některých ohledech chybování v technologickém rozvoji nevyhnutelné. Z pověstného technologického „black boxu“ tak dělá pochopitelnější, a hlavně postupnou snahou měnitelný ekosystém. Nelze však očekávat, že by Bowles nabízel jednoznačná vodítka, jak na to. Na to je situace příliš komplikovaná a autorův výklad vzhledem k povaze textu nevyhraněný.

Tibor Vocásek
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, v. v. i.,
vydal

RODIČOVSTVÍ A PARTNERSTVÍ GAYŮ A LESEB V ČESKÉM PRÁVU

Kateřina Burešová

Kniha přináší komplexní vhled do vývoje a současné podoby českého práva ve vztahu k partnerství a rodičovství gayů a leseb, případně párů stejného pohlaví. Diskutována jsou témata jako partnerství, manželství, družství či rodina. Specificky se publikace zaměřuje na stejnopohlavní

vztahy spojené s rodičovstvím (tzv. homoparentalitou) a na práva a povinnosti z nich vyplývající, případně na práva a povinnosti v těchto vztazích v důsledku nastavení legislativy chybějící. V závěru kniha řeší možné aktuální změny českého právního řádu spojené se snahami posledních několika let (od roku 2013 do roku 2020) o tzv. přiosvojení v registrovaném partnerství nebo otevření manželství i párům stejného pohlaví.



Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
Praha 2020
157 s.
ISBN (print) 978-80-7330-371-6
ISBN (pdf) 978-80-7330-372-3



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Publikace je volně ke stažení:

<https://www.soc.cas.cz/publikace/rodicovstvi-partnerstvi-gayu-leseb-v-ceskem-pravu>

Sociologický časopis / Czech Sociological Review

Pokyny pro autory/autorky – česká čísla:

Redakce přijímá rukopisy pouze v elektronické podobě (formát doc, docx). Rukopis nabízený do recenzního řízení se dodává v plné a anonymizované variantě a musí obsahovat název v češtině a angličtině, anglický a český abstrakt včetně klíčových slov, abecední seznam citované literatury. Plná varianta dále musí obsahovat afiliaci autora, informaci o grantové podpoře, kontaktní údaje a stručný profil autora. Recenzované texty jako statí, výzkumné studie nebo metodologické příspěvky nemají přesahovat 35 normostran (NS), recenzní eseje 15 NS, mezdilony 10 NS, recenze 7 NS, zprávy a informace 5 NS. Bibliografické odkazy musí být úplné a odpovídat standardům časopisu.

Závazné pokyny pro autory jsou uvedeny na: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/page/4-pokyny-pro-autory>

Recenzní řízení je oboustranně anonymní. Redakce časopisu si vyhrazuje právo v textu provádět anonymizační zásahy. Nabídnout redakci časopisu již publikovaný text nebo nabídnout rukopis jinému časopisu v průběhu recenzního řízení je považováno za neetické. Redakce provádí základní jazykovou kontrolu přijatých textů.

Manuscript submission – English edition:

Research and review articles must be submitted to SČ/CSR in electronic format. Each article should include an abstract, five keywords, and a complete alphabetic list of references cited in the text. Book reviews should be submitted to the Book Reviews Editor Pieter Vanhuyse at vanhuyse@euro.centre.org. Book reviews should be approximately 7,000–9,000 characters (with spaces) in length. It is the author's responsibility to ensure that all findings and contributions from other sources are duly acknowledged and to secure permission for the reproduction of any copyrighted figures or materials. Authors whose first language is not English may find it useful to enlist the help of a native English speaker to edit the piece for grammar so that the reviewers can give full justice to their work. For detailed submission guidelines, visit the journal's website: <http://sreview.soc.cas.cz/en/page/4-author-guidelines>

The peer-review process is double-blind. Submission of the manuscript to another journal while it is under review by the SČ/CSR is considered unethical and if discovered SČ/CSR will terminate the review process. The editors reserve the right to review and edit the language of all submissions.

Předplatné lze objednat online prostřednictvím služby SEND Předplatné, s. r. o., (<https://send.cz/>), případně e-mailem (send@send.cz) či telefonicky: 225 985 225. Objednávky do zahraničí přijímá redakce. Cena 85 Kč vč. DPH, v zahraničí 4,5 € či 5 \$, roční předplatné 510 Kč (4 česká a 2 anglická čísla). Podávání novinových zásilek povoleno ŘPP Praha, čj. 1043/95 ze dne 20. 3. 1995. MK ČR E 4901.

Orders: Czech Sociological Review, Jilská 361/1, 110 00 Praha 1, Czech Republic, e-mail: csr@soc.cas.cz. One issue costs €4.5 or \$5.



Sociologický časopis

Czech Sociological Review

Contents

**THEMATIC ISSUE: THE PANDEMIC AS A SOCIOLOGICAL PROBLEM:
THE CRISIS OF INSTITUTIONS**

ARTICLES

MAGDALENA MOURALOVÁ, EVA M. HEJZLAROVÁ: Why Teachers Do Not Take Child Sick Leave? Emotional Strategies, Micropolitics, and the Self-Conception of Teachers with Small Children in a Pandemic

ONDREJ KAŠČÁK, YVONA KOSTELECKÁ, TEREZA KOMÁRKOVÁ, VERONIKA NOVOTNÁ: Family as a Substitute for School? The Distribution of Educational Responsibilities during Two Waves of the COVID-19 Pandemic in the Czech Republic

BLANKA NYKLOVÁ, DANA MOREE, VANDA MAUFRAS ČERNOHORSKÁ: Ignorance as a Factor in the Inconsistent Regulation of Domestic Violence against Women as Mirrored in the COVID-19 Pandemic

MICHAL SYNEK, DANA HRADCOVÁ, RADEK CARBOCH: 'Everything's the Same, Everything's Halted': Quarantine in a 'Home' for People Identified as Disabled

OBITUARY

BOOK REVIEWS



Sociologický ústav
Akademie věd ČR

Cena 85 Kč / Price €4.5 / \$5

ISSN 0038-0288



9 770038 028000



05