

Psychologické pohledy na školu – rozumíme školní socializaci?

Stanislav Štech

Pedagogická fakulta UK, Praha

V poslední době je pohled na školu utvářený médii i řadou psychologů strukturován jednoduše: na jedné straně křehké děti a proti nim mocná instituce. V moderní společnosti, víme to minimálně od Foucaultových prací o dohlížejících a trestajících institucích, zkrátka **stojí škola proti dítěti**. Nebylo tomu tak vždy a nebyl to ani převažující názor. Nebo se škola tak moc změnila, že je to hledisko legitimní?

1. Dítě (dětství), rodina a škola – spojité nádoby

Historici rodiny a dítěte (Aries, Shorter, Flandrin) a historická demografie ukazují, že moderní pojetí dítěte a dětství je těsně spjato s vývojem rodiny a významně také se školou a vznikem školní docházky. Nejprve, v pozdním středověku, vlastně ani **dětství neexistovalo** (alespoň ne v dnešním slova smyslu). Bylo velmi krátké a dítě v této době lze charakterizovat jako „miniaturizovaného dospělého“. Souvisí s velmi širokým vymezením rodiny jako lidí sdílejících společný „krb“. Prostor veřejný se prolíná s prostorem soukromým, intimním. Řečeno dnešní terminologií, socializaci primární nelze od socializace sekundární dost dobře odlišit. Prostor a čas života rodiny není strukturován s ohledem na dítě. To mezi kritérii této strukturace chybí – život rodiny se kolem něj zdaleka netočí (není pro něj vyčleněno speciální místo ani časový úsek, ve kterém je třeba se mu věnovat).

Od 16. století až po konec 18. st. probíhá revoluční proces změny. Objevuje se první výrazné uvědomění si svébytné povahy dětství – jde o období *romantického pojetí dítěte* (v Ariesově terminologii: o tzv. hýčkové nebo mazlivé pojetí dětství). Souvisí ovšem s následujícími změnami, v nichž hraje škola pozoruhodnou roli:

- **se změnou způsobu reprodukce společnosti**, která vyvolala urbanizaci a postupné vytrhávání členů rodiny z jejího lůna, aby mohli zajišťovat mimo ni její přežití. To vedlo i k nutnosti vychovávat a připravovat děti do života jinak než sdílením života v rodině a s rodiči. Školy vznikly proto, že rodina nebyla schopna vychovat děti tak, aby to odpovídalo novým sociálním nárokům života – škola začala představovat účinné rozšíření rodiny;
- **s potřebou efektivně vzdělávat děti**, kterou můžeme označit jako nutnost rychle, úsporně, v jakési jednotě osob, času a místa předat základní, pro život ve společnosti potřebné poznatky a dovednosti (zpočátku především trivium);
- **s potřebou vytvářet soudržné společenství** (národní státy), které při vzrůstající sekularizaci a snižujícím se vlivu církve nutně vyžaduje nějaká „pojítka“. Školní docházka s její normalizační a disciplinační funkcí hraje v tomto procesu významnou roli. Z psychologického hlediska lze ovšem tuto funkci formulovat následovně: tato „normalizace“ není samoúčelná. Škola nabízí dětem společné odkazové prvky, tedy poznatky a hodnoty, které musejí sdílet všichni členové společenství, mají-li si navzájem aspoň trochu rozumět a má-li společenství přežít;
- **s potřebou ochrany dítěte a uvědoměním si jeho zranitelnosti a zvláštních potřeb**, která byla vyvolána i změnami ideologickými (církvní tlaky na zvýšenou péči o děti i filozofie moralizátorů jako byl J.J.Rousseau) a také lepším poznáním dítěte právě díky škole (uvědomění si věkových zvláštností, vznik jakési laické psychologie ontogeneze, vše in Aries, 1973). Samo

„dětství“ jako chráněný čas a prostor je tak sociálně-historickou konstrukcí vzniklou jako nástroj ochrany dětí před jejich možným zneužitím ve světě praktického života a před svévolí jednotlivců (ať už rodičů nebo jiných dospělých).

Oprávněně tedy mohl říci Aries, že dětství „*se zrodilo ve dvojím lůně rodiny a školy*“. **Rozvoj škol a školní docházky**, tedy „zeškolnění“ dítěte, vlastně zrodilo dětství vůbec. V ještě silnějším vyjádření Ariesově toto „zeškolnění“ dokonce položilo jeden ze základních stavebních kamenů budoucí nukleární rodiny, která se upevnila a rozšířila do všech sociálních vrstev až v 19. a 20. století.

Podíl školy na změně postoje k dítěti je značný: *rozlišení nároků a potřeb dítěte v různém věku* (až po kategorizaci na ročníky jako jednotky významné pro zacházení s dítětem); *celkové prodloužení dětství* (dokud jedinec chodí do školy, je dítětem); vznik takové *otázky jako je vhodný okamžik pro vstup do školy a podrobení se záměrnému vzdělávání* atd. To všechno svědčí o tom, že školní docházka nebyla v historii moderní společnosti západního typu něčím cizorodým, násilným, vytrhujícím dítě z lůna „přirozených“ rodinných, afektivních a pečujících, vazeb. Naopak, ukazuje se, že se vlastně podílela na formování základních psychologických charakteristik moderní rodiny a rodinné výchovy.

Období 19. st. až po začátek 20. století lze podle Uhrové a Mišíkové (2001) charakterizovat současně obrazem „*továrenského dítěte*“ i „*školního dítěte*“. Je to dáno prudkým rozvojem hromadné a povinné školní docházky. Ideologie protestantismu jako základ kapitalistické morálky vedla k odvratu od romantického nahlížení na dítě. To je v nové situaci vnímáno spíše jako ohrožující, rozkladný činitel, který oponuje zavedenému řádu a autoritě snahou prosadit svá hnutí a přání. A proto je nutno přimět ho k poslušnosti, neboť hrozí svět (dospělých) vyvést z míry. Proto také tato ideologie klade do popředí výchovu a vzdělání chápané především jako proces disciplinace – a to i za použití omezujících prostředků. Postupná masová industrializace využívající laciné dětské pracovní síly vyvolala pochopitelně protireakci v podobě boje reformátorů za osvobození dětí, za ochranu jejich křehkosti a práva na důstojné podmínky jejich života. A opět to byla škola, která se stala nástrojem k uskutečnění těchto myšlenek (Ihospějno, že jejich realizace neprobíhala úplně v souladu s představami reformátorů). Školní docházka se v moderní společnosti stala dokonce synonymem dětství.

Změnil se ovšem i život rodinný. Velký přesun obyvatelstva z venkova do měst vedl k uniformizaci a univerzalizaci jednoho modelu rodiny (tradiční, širší, patriarchální rodina je vystřídána užší nukleární rodinou). Regionální a lokální pestrost různých způsobů rodinného života se ztrácí a tento model se šíří a je akceptován postupně ve všech sociálních vrstvách. S tím ovšem souvisí i konstrukce univerzálně závazného obrazu dětství: „rodinný ideál“ střední měšťanské třídy se stává přitažlivým pro sociální vrstvy nižší – a také podmínky pro jeho naplňování jsou ve 20. století přítomny ve stále větším počtu rodin. Jednou z klíčových podmínek je pak všeobecná přístupnost školní docházky. Co je součástí tohoto obrazu?

Dítě především pilně navštěvuje školu, je poslušné, ctí autoritu rodičů, učitelů a dospělých vůbec. Svět dětí je tak ještě výrazněji *oddělen* jako svébytný sociální svět od světa dospělých. Tato separace však není chápána negativně, protože základní funkce vývoje dítěte - nezbytnost jeho ochrany, jeho disciplinace (kulturní normalizace) a efektivní přípravy na život – lze jen těžko účinněji zajistit jiným způsobem. Škola, dítě a rodina tedy žily dlouhou dobu v určité rovnováze.

Nová fragmentace společnosti v pozdní moderní době, zesílená ideologie jedinečnosti a autonomie s veřejně prodávaným hédonismem jako klíčovou hodnotou, ještě více se prohlubující sekularizace vztahů mezi lidmi vedla k tlakům proti škole jako disciplinující a normalizující

instituci. A její funkce nabyly v poslední době jednoznačně negativní konotaci. Ochrana dítěte a zajištění příznivých podmínek pro jeho vývoj přestaly být spojovány se školou jako jejich garantem. Naopak, tato mise začala být stavěna do protikladu ke škole. První disharmonické tóny se však začaly objevovat už na přelomu 19. a 20. století. Svůj podíl na nich měla i pedagogika a psychologie.

1. Kdy a jak se stala škola noxou?

1.1. První kritiky na adresu školy se začínají objevovat hned s rozvojem hromadnější a povinné školní docházky ke konci 19. století. Jejich nositeli jsou pedagogičtí reformátoři dovolávající se nezřídka myšlenek formulovaných o století dříve (Rousseau, Pestalozzi, Basedow). Montessoriová, Freinet, Ferriere, Decroly, reprezentanti Nové výchovy ad., kteří jsou nositeli emancipační filozofie, prosazují zásadní obrat k dítěti jako východisku výchovného úsilí. Tento obrat má sice u každého z nich jiný cíl, ale disciplinace neosobností jako základní princip školní socializace umožňující vstup do kultury je střídána principem aktivní, dobrovolné akceptace autority či Zákona. Dítě se má podrobit řádu světa, má přijmout pravidla a omezení kultury, ale musí k tomu dojít samo, svou aktivitou, na základě svého přání. V rámci tohoto úsilí je hledisko neosobního Zákona ztotožňováno s institucí školy (v pojetí reformátorů – „špatné“, „staré“, „tradiční“ atd.). Škola je pak chápána jako ujařmující, manipulující, neumožňující dítěti, aby se rozvinulo jako samostatný subjekt. Reformátoři tak implicitně a neuvědomovaně otevírají jedno z klíčových témat socializace – **téma moci**.

Za úvahu stojí skutečnost, že jde o dobu, kdy se tradiční patriarchální model rodiny stojící na figurě mocného otce začíná narušovat a později rozpadat. Moderní manželství i rodina se stávají **vztahovou** (Durkheim 1892, 1975). Ke slovu, byť zatím skromně a spíše v rovině požadavků, se dostává i žena a díky reformátorům vlastně i dítě. Maskulinní princip bezpodmínečného podřízení se otcovské autoritě, kterou měla v sekulární koncepci školství posílit autorita učitele, se poprvé ocitl pod kritickým tlakem. Princip naslouchající a empatické matky, která nenápadně a nenásilně vede dítě a nepozorovaně ho tak učí akceptovat omezení světa, vykukuje z Decrolyho „zájmových ohnisek“ nebo z Freinetových „volných textů“ jako podkladů pro vyučovací činnost učitele.. Psychologové se chápou impulsů reformátorů podle možností dobové teorie i nástrojů, které mají k dispozici. Obrat k dítěti posilují spíše nenápadně: zdokonalováním měření jeho skrytých schopností (a v menší míře i zájmů a vlastností). Napomáhají tak významně k sociální konstrukci pojetí dítěte jako žáka a k myšlence, že skryté dispozice v něm jsou klíčovým východiskem pro úspěšné vzdělávací a výchovné úsilí. Hlubší zájem o povahu sekundární socializace ve škole však u nich ještě nenacházíme.

1.2. Ve dvacátých a třicátých letech minulého století ovšem zaznamenáváme poměrně neznámý psychologický či spíše **psychoanalytický přínos** našemu poznání školní socializace. Je založen na objevu nevědomí a uvědomění si možnosti jeho využití v analýze pedagogických (nejen rodinných) vztahů. Zulliger, Freudová, Bálintová, Homburger (pozdější Erikson) a další na stránkách *Zeitschrift für Psychoanalytische Paedagogik* i jinde ukazují spíše věcně, ale nově na dynamiku vztahu učitel-žák. Hlavním úkolem učitele je podřídit v pedagogickém vztahu princip slasti principu reality, naučit dítě ovládat své pudy: „*v tom smyslu tedy výchova musí inhibovat, zakazovat, potlačovat ... což ve všech dobách hojně dělala*“ (Freud). Toto potlačování pudů ovšem je zdrojem neuróz. Výchova tedy není jen pozitivní záležitostí – nese v sobě nutně dávku škodlivosti či rizika. Redukovat tato rizika je podle Freuda možné nepřipuštěním duálního vztahu učitel-žák jako vztahu partnerského, symetrického, či dokonce mateřského (rodičovského). Zvládnout pedagogický vztah

je možné jen jeho zprostředkováním, kdy mezi učitele a žáka „vsuneme“ pojistky v podobě instituce (tj. de facto instituovaných a po všech vyžadovaných neosobních pravidel chování) a také v podobě kulturních artefaktů, tj. poznatků. Vztahy s dítětem ve škole musíme tedy neustále konstruovat kolem předávaných poznatků a dovedností, musíme dítě vidět a vztah udržovat prizmatem právě tohoto předávání. Pedagogický vztah totiž nelze přeměnit na vztah obecně lidský a vlastně zkušenostní (člověk s člověkem), protože takový vztah přestává být jištěný zprostředkujícími pojistkami a stává se iluzorním snem o odstranění jakéhokoli mezigeneračního filiačního vztahu.

Ačkoli texty zmíněných psychoanalytiků nemají moralizující či alarmistický tón, otevřely paradoxně cestu k obrazu dítěte jako projekčního plátna, na kterém si dospělý pedagog s podporou moci instituce odehrává své komplexy a hojí narcistní léze.

To je zcela zřetelné o mnoho let později v pojetí tzv. černé pedagogiky známém nám nejvíce z prací A. Millerové. Prosazování neomezující, non-direktivní výchovy má ovšem své meze. Mikota se k Millerové a jejím obdivovatelům kriticky vyjadřuje takto: „*Chtěli z pedagogického procesu vyloučit všechno „lámání“ dětské přirozenosti. Domnívali se, že čím méně budou od dětí chtít, tím řidčeji bude docházet k vzájemným srážkám, jež by bylo nutno řešit právem silnějšího, a o to snadněji děti pochopí, co po nich chceme nevysloveně, protože je to nakonec i v jejich zájmu. Podcenili jednu věc. Děti jsou opravdu zvědavé na to, co po nich chceme a kvůli nám to dělají. Pokud na ně (v rozporu s názory Alice Millerové) nevalujeme naše narcistické potřeby, zlobí se na nás za to, že o ně nemáme zájem. V souladu s Alicí Millerovou se však zlobí i v tom případě, kdy po nich chceme nemožné a trváme na tom. Jde tedy o způsob vyžadování“* (Mikota, 1999, s.355).

Psychoterapii a psychoanalýzou inspirovaní non-direktivní pedagogové tak přispěli jednostrannou interpretací výchovy k nepochopení podstaty školní socializace. Postavili bezbranné, nevinné a křehké dítě proti škole jako ujařmující instituci. Tentokrát ovšem bez záměru reformovat školu, jejíž disciplinační úlohu přece jen ve svém úsilí pedagogičtí reformátoři akceptovali. Dovedeno do důsledků, postavili se vůbec proti principu charakterizujícímu institucionální socializaci ve škole – proti asymetrii mezigeneračního filiačního vztahu. Mateřský princip duálního vztahu akcentujícího bezpodmínečnou lásku, přijetí a empatii postavili proti bolestivému podrobení se Zákonu.

1.3. Na pozadí krize západní společnosti i pojetí vědy a poznání v 60. letech minulého století došlo k **reaktivování obou témat – moci a přání**. První nesené původně reformátory i druhé objevené psychoanalýzou se nejvíce promítlo do proudu de-institucionalizace. V terénu školní socializace je nejvíce znám jako **odškolení** společnosti (Illich, 2000). Tyto práce posílily obraz školy jako instituce ničící dětskou spontaneitu a tvořivost, uzavírající prostor pro vyjádření dítěte, nedávající prostor pro rozvoj autentické a odpovědné osobnosti. K tomu se přidává jedno z nejvážnějších zpochybnění školní socializace. Illich radikálně kritizuje školní vzdělávání jako nevhodné pro současnou společnost: je prý neúčinné a formalistní (poznatky získané v jeho průběhu jsou dekontextualizované a nepoužitelné pro život v dynamicky se měnící společnosti, v níž jsou dostupné nové a nové zdroje informací). Odmítnutí zabývat se normativitou vlastní každému poznatku a činnosti poznávání vede k deklaraci, že každý si nakonec má možnost svobodně osvojit poznatek po svém, v kontextu a pro kontext svého života. Pochopitelná snaha proměnit školy - obří továrny, které vznikaly ještě v druhé polovině minulého století, v jedinci přívětivější prostředí (dílny poznávání) vyústí v poněkud zkratkovité řešení.

Elias ukazuje, že nakonec vede ne k úsilí o změnu institucí, ale ke snaze „vyhnout se institucím“, resp. minimalizovat jejich tlak. Elias ovšem takové řešení označuje jako „výchovný romantismus“, jako výraz touhy „*žít klidně a sladce bez vnějších nátlaků*“ vedoucí k hledání „*enkláv, v nichž bude sociální život snazší a jednodušší*“ (Elias, 1991).

V západní Evropě i v USA psychologové přímo či nepřímo přispívají svými pracemi z psychologie dítěte, o tvořivosti, o motivaci smyslem a seberealizací, o „spontánním“ učení ad. ke kritice školní socializace. Kritika je to funkční a konstruktivní, když vede k elaboraci lepších podmínek osvojování poznatků, k pochopení rozdílu mezi poznáváním ve škole a mimo ni, k zachycení toho, co je kontinuální s mimoškolní socializací a co představuje nutnou (potřebnou) diskontinuitu (např. práce Colea a kol. nebo Laveové o tzv. *schooling* a *litteracy*). Vážně však ohrožuje pochopení sekundární socializace a tedy i vývoje dítěte tam, kde „naučit se něčemu“ podrobením se dospělé osobě a zákonům inherentním osvojování konkrétního poznatku nahrazuje imperativem „naučit se učit se“ nebo „naučit se být“ bez opěrných bodů, omezení a tlaků.

1.4. V důsledku se tak potichu připravoval obraz školy jako dítě ohrožující instituce a školní socializace jako bolestného, traumatizujícího a vlastně možná i zbytečného vytržení dítěte z přirozeně příznivého prostředí rodiny a nejbližší mimoškolní komunity. Dominantní alarmistický diskurs o školní socializaci devadesátých let v ČR představuje však už spíše re-aktivování starých témat, která jsem uváděl. Návrat reformních pedocentrických projektů mnohdy muzeálního charakteru, důraz na individualitu a specificky individuální rozvoj v podobě individuálních vzdělávacích programů (téma specifických potřeb, nadaných žáků), kampaň kolem domácího vzdělávání, rozvolňování učiva a jeho nahrazování „rámcí“ a psychologickou kategorií cílových kompetencí, nadměrná popularizace tématu šikany jako významné formy vztahů v žákovské subkultuře, oslabení pozice učitele/ky - to vše signalizuje, že v nahlížení na školní socializaci nabyt vrchu důraz na rozvolňování neosobního řádu a pravidel, oslabení nadindividuálních hodnot sociálního pouta a bagatelizace formy.

2. Školní socializace jako provázanost procesů (dez)identifikace, disciplinace a osvojování formy

Z psychologického hlediska je samozřejmě cílem školní socializace přispět k **vývoji dítěte v autonomní subjekt**. Učinit ho samostatným a odpovědným vůči sobě i společnosti a plně způsobilým k životu v ní. Škola k tomu ovšem přispívá svým specifickým způsobem, pro který si tuto formu vstupu jedince do kultury společnost zvolila. Podle mého soudu **jde o potřebu zajistit vývoj identity jedince v procesech identifikace a dez-identifikace, umožnit jeho autonomii zvládnutím kontrolované heteronomie (disciplinace) a umožnit mu osvojení formy.**

Vyjděme z etymologie termínu „subjekt“. *Sub-jecto* znamená doslova „pod-robot se“. Subjekt jako sebeuvědomující se jedinec je tedy někdo, kdo prošel úspěšně procesem podrobení se něčemu silnějšímu, než je on sám. K tomu potřebuje *druhou osobu, odkazové skutečnosti* (poznatky a hodnoty) *nadindividuální povahy* sdílené dominantně v jeho společenství a *vhodný rámeček, tj. instituci*, v níž proces podrobování se, tedy vývoj v autonomní subjekt, proběhne. (Uvedené podrobování se ovšem neznamená, že žák má být ubit, ujařmen, jen slepě poslouchat autority.)

Především, *pokud jde o vztah s druhou* (signifikantní) osobou, vzniká dnes otázka, proč by tou osobou nemohla být jen matka nebo otec. Dítě přece do školy vstupuje se svými primárními identifikacemi a funguje dobře ve svém světě, je spokojené i bez školy (dokonce mnohdy spokojenější než v ní). První a základní filiační vztah prožívá v rodině. Vztah matka-dítě ovšem představuje vztah původně symbioticky tělesný, duální. Raný vývoj dítěte ovšem směřuje k žádoucí separaci, k roztržení této duality – a to podstatnou měrou díky zprostředkující figuře otce, který ze vztahu pro dítě symbioticky duálního dělá vztah symbolický. Svým vstupem mezi dítě a matku totiž uvolňuje prostor mezi dítětem a jemu nejbližší osobou pro vstup osob dalších a také pro schopnost pracovat se zástupnými symboly reprezentujícími původní objekty a odkazujícími k nim.

Život ve škole – cizí osoba v podobě učitele, nová pravidla chování, symetrie spolužáků vůči němu (nim) – mu umožňují účinněji vydělovat sama sebe. Nutí ho konfrontovat se s novými vzorci chování, s novými požadavky a vzory a vstupovat tak i do leckdy bolestivých procesů de-identifikace. Vyrovnat se s „odnětím“ rodině je důležité pro realistické sebeuvědomění. Tento proces zahrnuje i nepříjemné a bolestivé zkušenosti i pocity nespravedlnosti. Cesta k vlastní subjektivitě je tak výsledkem dialogu nových identifikací se starými.

Pokud jde o *poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje nadindividuální povahy* školní socializace vytrhává dítě z náhodnosti či interpersonální libovolnosti osvojování kultury. **Podrobení se neosobním, pro všechny členy kultury platným a závazným pravidlům je nutným krokem na cestě k vlastní autonomii.** Jak říká psychoanalytik Castoriadis: „*nejprve se podrob zákonu, abys o něm mohl svobodně vést dialog – a třeba ho i zpochybňovat*“.

Jakási přímá cesta vedoucí dítě k tomu, aby samo po svém tvořilo své „zákony“ a stalo se východiskem výchovného procesu, je iluzí. **Dítě se v takovém procesu nemá o co opřít, protože se nemá proti čemu vzepřít (byť potenciálně).** Navíc je třeba se pozastavit u **dvojího významu slova „disciplína“**, které má společný kořen – a na ten často zapomínáme. Znamená jednak ukáznění těla (chování), ale také soubor určitému druhu myšlení a poznávání vlastních zákonitostí a pravidel. Pro účinné osvojení poznatků je nutné respektovat závazná pravidla poznávací činnosti – jinak si je neosvojíme. A s tím souvisí i kázeň těla a vnějších projevů, určitý vnější, materiální i časový rámec činností. Ten je dosud nejučinněji zajištěn v podobě instituce.

Jaký má ale to, co ve škole probíhá, **smysl**? Výzkumy učení a myšlení dětí ve škole, ale i výzkumy sociálního chování, ukazují, že jde především o to **osvobodit dítě z krunýře kontextově zakotveného, situačního myšlení a chování** – typicky: utilitaristického a pragmatického myšlení každodenního života (v něm je vše k něčemu hmatatelnému a viditelnému, co má praktické, až materiální dopady). Školní učení má naopak přispívat především (i když nejen) k osvojení formy, k dekontextualizaci poznatků, dovedností a postojů ke skutečnosti. Je hlavním způsobem úspěšné cesty do vlastní kultury, protože dává do ruky silné nástroje, jejichž validita překračuje jeho nejbližší prostředí, místo a čas.

Závěrem. Vše, co bylo řečeno, neznámá, že neexistuje až příliš mnoho bolestivých nebo i vysloveně škodlivých dokladů selhávání školy. Problém vidím v tom, že psychologové, kteří přednostně pracují s těmito bolestnými případy (statisticky vzhledem k celé školní populaci stále ještě výrazně menšinovými), mají tendenci nazírat komplikovanou dynamiku školní socializace poněkud jednostranně. Rychlé generalizace z potíží žáků a jejich rodin se školou vedou k závěru, že řešením je přetvoření školy v instituci bez omezení a nátlaků, učitelů v therapy nebo vcitivé matky (kamarády/ky) a žáků v málo omezované a nefrustrované bytosti. Ne frustráti, ale nefrustrované, neřízené (vnějškově, ale v důsledku i vnitřně) a podle svých neomezovaných pudových hnutí se projevující děti představují největší ohrožení. A školní socializace pochopená ve svých proměnách i vnitřní složitě provázanosti je stále ještě potřebným nástrojem rozvoje dětí i ochrany světa.

Literatura:

Ariès, Ph.L. *l'enfant et la famille sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil 1973 (1. vyd. Plon 1960).

Elias, N. *La société des individus*. Paris, Fayard 1991 (Die Gesellschaft der Individuen 1987).

Illich, I. *Odškolnění společnosti*. Praha, Slon 2001.

Mišíková, J. ; Uhrová, V. Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In Kolláriková, Z.; Pupala, B.(Eds). *Předškolní a primární pedagogika / Predškolská a elementarna pedagogika*. Praha, Portál 201, s. 23-56.

Mikota, V. Thenatos a pedagogický proces. *Pedagogika*, 49, 1999, 4, s. 353-358.

ŠTECH, Stanislav. Psychologické pohledy na školu – rozumíme školní socializaci?
In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 7 s. je dostupný na přiloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.