

**Univerzita Karlova v Praze
Právnická fakulta**

**Význam vzdělávání v rámci sociální prevence
kriminality**

Studentská vědecká odborná činnost

Kategorie: magisterské studium

Autor: Mgr. Kateřina Lukášová

2011
IV. ročník SVOČ

Jakákoliv společnost sestává z osob různých věkových kategorií, z nichž pochopitelně každá vyžaduje specifický přístup. Velmi zjednodušeně řečeno, nejprve je třeba zajistit péči, ochranu a rozvoj dětem před jejich vstupem do dospělosti, obdobně jako osobám v postproduktivním věku umožnit důstojné stáří. Obojí leží na bedrech především osob v dospělém věku, tedy bývalých dětí a zároveň budoucích starců/stařen. Protože naše společnost se pyšní historickými výdobytky péče státu o slabší nebo jinak znevýhodněné jedince, ať už znevýhodněné dočasně či trvale, jejich vlastním přičiněním či shodou okolností, péči dospělých osob o děti a staré osoby napomáhá a případně i cele zajišťuje stát, který tak má nepopíratelný vliv na podobu dětství i stáří každého z nás.

Tato práce si klade za cíl zamyslet se nad tím, jakým způsobem ovlivňuje nebo může ovlivnit jednání a chování jedince jeho vzdělanostní zázemí. Záměrně neužívám výrazu vzdělání či stupeň vzdělání, neboť za podstatné považuji nejen vzdělání samo, jeho zaměření a hloubku, ale zároveň sociální návyky a vzorce chování, stejně tak jako životní postoje, přístupy i celosvětový názor, který ve své mysli formujeme nejprve pod vlivem vlastní rodiny, abychom později vzali v potaz názory poznávané prostřednictvím svého okolí a právě vzdělání a následně konkrétní podobu svého celosvětového náhledu vytvoříme takřkajíc k obrazu svému po smíchání všech přijatých poznatků spolu s našimi již zastávanými názory a postoji i myšlenkovými dispozicemi a psychickými sklony.

Podoba vzdělanostního zázemí skýtá jedinečnou možnost ovlivnit v tomto směru vývoj jedince ku prospěchu společnosti. Nejenže jedinci nabízí vzory a ideály k napodobení, také utváří jeho vztahy k okolí i vlastní sebeúctě.

Každá společnost se potýká s deviacemi. Ty jsou pro ni žádoucí potud, dokud zajišťují určitý společenský vývoj a nestagnování společnosti. Jakmile však překročí deviantní sklon určitého individua únosnou míru zejména svou intenzitou, stávají se deviace společenským problémem, který je třeba řešit, neboť takové deviace pak mnohdy vykrystalizují až do podoby páchání trestné činnosti. Je proto nanejvýš žádoucí usilovat v každém okamžiku o to, aby nedošlo k přerodu deviace v trestnou činnost a současně byla zachována možnost člověka volit si svou cestu životem na základě vlastní vůle, zkušeností, prožitků a utvořených názorů.

Přistoupím-li nyní na tomto místě k otázce kriminality, propojení je myslím zřejmé.

Školní prostředí je místem, kde děti tráví, resp. obvykle tráví velkou část dne a setkávají se se spoustou různých podnětů. Učí se nejen učivu příslušného stupně, nýbrž především také sociálním návykům vůči svému okolí stávajícímu i budoucímu, stejně tak jako např. (ne)úctě vůči autoritám, potažmo zákonům.

Z těchto důvodů je velmi důležité výchovně na dítě působit, a to zejména na prvním stupni základní školy, kdy již dítě aktivně reaguje se svými vrstevníky jakožto spolužáky, tedy určitou relativně stálejší skupinou, zatímco v mateřské školce jsou na sobě vrstevníci relativně nezávislí, resp. reagují spolu pouze jako osoby relativně náhodně umístěné v jedné místnosti bez výraznější vazby na budoucí setkávání. Druhý stupeň základní školy a další vzdělávání sice také nese tento interakční aspekt, nicméně děti/mladiství ve svém životě stále více vychází z již naučených vzorů chování/jednání a nelze je zdaleka ovlivnit tak, jako v ranějším věku.

Nutno zde podotknout, že volbou vhodného výchovného působení v rámci vzdělávání nelze eliminovat veškerou budoucí kriminalitu obecně. Pouze lze v případě úspěšného působení snížit tendence k páčání trestné činnosti, ovšem různou mírou dle typu kriminality.

První otázkou tedy je, jaký typ kriminality a trestných činů může být nejvíce ovlivněný vlivy spojenými se školstvím. Jako druhá otázka se nabízí, jakým způsobem lze přizpůsobit výchovu tak, aby směřovala k eliminaci rizikového chování spíše než k jeho podpoře a spouštění.

První z těchto otázek je svým způsobem spíše technického rázu. Abychom se dobrali jejího zodpovězení, vhodné bude přistoupit ke statistickým údajům souvisejícím se školstvím. Nejvhodnější data budou zahrnovat zejména počet dětí dokončivších i nedokončivších povinnou školní docházku a případně následné vzdělávací stupně, v našich zeměpisných podmínkách s ohledem na jednotlivé kraje. Dalším údajem hodným pozornosti bude typ nabízeného vzdělání v tom či onom kraji. Dalším krokem pak bude porovnání zjištěných údajů s počtem páchaných trestných činů v rozložení dle krajů. Zde se však celá situace komplikuje, neboť s dospělostí, resp. dokončením vzdělání a hledáním si zaměstnání skokově stoupá pravděpodobnost přestěhování se, a tedy zkreslení údajů sledovaných v závislosti na rozdělení České republiky na kraje. V ideálním případě by bylo možné zaměřit se dočasně dalším směrem, a to na stěhovavost občanů v závislosti na typu a výši dosaženého vzdělání a

nejlépe i zaměstnání, případně i pravděpodobnost stěhování v závislosti na kraji. Na základě získaných dat by byl sestaven index stěhovavosti využitelný při porovnávání statistických dat ohledně vzdělávání a páčání trestných činů v různých krajích. Alternativou rozdělení podle krajů je celorepublikový pohled bez nutnosti indexu stěhovavosti.¹

Tímto bychom se měli dobrat kvantitativní míry vlivu dosaženého vzdělání na páčání trestné činnosti. Stále však zůstává kvalitativní otázka, jakým způsobem případně vzdělávání ovlivňuje budoucí páčání trestné činnosti a jak jej lze v tomto směru uzpůsobit, která je právě hlavním tématem této práce.

Ráda bych zde tedy ukázala, jakým způsobem může škola ovlivnit budoucí vývoj jedince a případně jeho nástup kriminální kariéry. Možných důvodů k započetí kriminální kariéry je mnoho, včetně nerespektování autorit (zejména v podobě nerespektování pravidel), různých asociálních návyků (např. pohrdání uzavřenými dohodami nebo řešení konfliktů v první řadě agresí), finančního nedostatku (plynoucí ze špatně finančně ohodnoceného zaměstnání či nezaměstnanosti), nudy (neuspokojivé zaměstnání, nedostatek seberealizace) nebo úzkému kontaktu s různými partami nebo jinými formami skupin tíhnoucích k páčání nebo alespoň schvalování trestné činnosti. Ve všech těchto případech lze ve školním prostředí ovlivnit jedincovy návyky oběma směry, tedy ve prospěch či naopak neprospěch jeho žádoucího společenského začlenění.

Při veškerých úvahách o výchovném působení v rámci školství je však třeba vždy mít neustále na paměti omezené možnosti a vůbec samotnou zhoubnost sociálního inženýrství² (tedy snahy „pěstovat“, vychovávat celou společnost). Protože společnost je entita

¹ V obou případech zde neberu v úvahu páčání trestné činnosti mimo hranice ČR.

² Zde mám na mysli nikoliv sociální inženýrství ve smyslu počítačové kriminality, nýbrž sociální inženýrství ve smyslu sociologickém, kdy ho lze charakterizovat jako vědomé a cílené úsilí „vytvarovat, vypěstovat“ společnost do určité konkrétní podoby. Karl R. Popper ve své knize *Bída historicismu* rozlišuje sociální inženýrství obecné a dílčí. Sociální inženýrství obecné je pro společnost zpravidla zhoubné (jde de facto o soubor manipulativních technik k přeměně společnosti, o což usiluje v nějaké formě každá totalitářská ideologie), zatímco dílčí sociální inženýrství je na druhou stranu nějakou formou praktikováno každý den, mimo jiné ve formě tvorby, úpravy a rušení konkrétních zákonů. Cílem dílčího sociálního inženýrství může být např. omezování společenských nerovností (ovšem pozor, nikoliv jejich odstraňování – v tom případě by se již jednalo o obecné sociální inženýrství) nebo snaha omezit nějaký společenský jev považovaný za nežádoucí prostřednictvím jeho kriminalizace. Ovšem i při dílčím sociálním inženýrství se ukazuje nutnost celostního přístupu a pečlivé zvážení každého kroku. Příkladem dílčího sociálního inženýrství může být snaha snížit kriminalitu v oblasti A umístěním kamer. Výsledkem pravděpodobně bude sice snížení kriminality v oblasti A, ale stejně pravděpodobně také přesun alespoň části kriminality do vedlejší oblasti B, kde kamery nejsou a obyvatelé budou navíc přinejmenším zpočátku kriminalitou více postiženi, neboť do té doby nebylo třeba brát ji v potaz (např. v oblasti B nikdy nedocházelo k vykrádání zaparkovaných aut, a proto místní obyvatelé čas od

vysoce komplikovaná se spletitou strukturou, není, alespoň doposud, v moci lidského vědomí obsáhnout ji ve všech jejích aspektech. Proto k jakémukoliv jejímu směřování nějakým směrem dle naší vůle je nutno přistoupit vždy s velkou pokorou před její komplexitou. Každý výraznější zásah do podoby společnosti hrozí konsekvencemi, které nejsme sto předem domyslet.

Ještě než přistoupím k rozebrání působení samotné školy, zastavím se nejprve u role rodiny ve vztahu k oblasti školy a vzdělávání. Následně se již zaměřím na působení školy jako takové.

RODINA

Zcela zásadní je pro vývoj jedince jeho rodina ve své konkrétní podobě. Jako první kritérium se nabízí posouzení, zda je rodina úplná či nikoliv, resp. zda vůbec žije dítě v rodině. Druhým podstatným kritériem je čas a způsob péče věnovaný dítěti. K tomu se dále přidružuje např. zaměstnání rodičů (vč. případně tzv. dvou-kariérové rodiny³), jejich vzdělání a s tím spojený přístup ke škole a školnímu vzdělávání, způsob trávení společného a volného času, materiální vybavení rodiny, hodnotová orientace jejích členů.

Je-li rodina neúplná, mnohdy bývá spjata s přidruženými negativními faktory. Zejména zde absentuje příslušný vzor sociální role, ať už otce nebo matky. Tak je tomu bez ohledu na to, zda jeden či oba rodiče zemřeli nebo jsou rozvedení. Tato absence může být sice částečně nahrazena v případě střídavé péče obou rodičů nebo najde-li si rodič vychovávající dítě nového stálého partnera, avšak vždy již hrozí, že dítě přijme nového partnera jen jako jakousi náhražku druhého rodiče, v horším případě jako náhražku nefunkční a konkurenční, nebo případně druhého partnera vůbec nepřijme. Všechny uvedené situace kladou značné

času nechají ve voze „lákavé“ předměty, zatímco obyvatelé oblasti A tak nikdy nečinili s vědomím, že by tak na svůj vůz upoutali více nežádoucí pozornosti potenciálních pachatelů. I takové aspekty je proto třeba mít na paměti ve chvíli, kdy zvažujeme jakákoliv opatření ve snaze ovlivnit nějaký rys společnosti či její části.

³ Tj. takové rodiny, kdy se oba rodiče věnují zejména budování své kariéry a svému dítěti tak věnují pouze omezené množství času.

nároky na zvládnutí prosociální výchovy tak, aby nedošlo k negativnímu dopadu na přístup dítěte k autoritám obecně.

Navíc chybí-li jeden z rodičů, může dojít k situaci, kdy je druhý rodič o to více pracovně vytížen ve snaze zajistit ekonomické zdroje pro důstojný život rodiny, v důsledku čehož se mu nedostává času pro volné chvíle strávené s dítětem, ať už pro účely školní přípravy či společně tráveného času obecně.

V případě, že je dítě vychováváno mimo rodinu, situace je pro ně ještě nepříznivější, neboť de facto zcela absentuje vzor sociální role obou rodičů, nebo je tento vzor případně pokroucený špatnou osobní zkušeností z vlastní rodiny. Protože člověk se zpravidla učí rodinnému chování právě ve své vlastní rodině již od raného věku, hrozí, že jako rodič se v budoucnu bude potýkat s většími problémy než jiní rodiče, mající alespoň nějakou zkušenost s rodinným prostředím, dobrou či špatnou. Protože sociální návyky mají tendenci v rámci rodin se opakovat, je pravděpodobné, že případné špatné výchovné přístupy vůči vlastním budoucím dětem plynoucí z nezkušenosti s vlastní rodinou se budou více či méně dále reprodukovat.

Každá konkrétní rodina dále ovlivňuje všechny své členy prostřednictvím vštěpování různých tradic a hodnotových postojů. Na ty má vliv jak samotná rodina a její historie, tak i kulturní prostředí, ze kterého rodina pochází. K podstatným kulturním prvkům v tomto směru patří zejm. náboženství, včetně naopak ateistického životního postoje. V rámci náboženství se pak již přístupy dále liší, v první řadě v míře praktikování víry a dále obecně v životních postojích a přístupech ovlivněných již tradičně náboženstvím. Takový vliv může být (a mnohdy skutečně je) skrytý a jen nesnadno stopovatelný, jako tomu je např. v pravděpodobném vlivu protestantismu na vznik kapitalismu prostřednictvím určitého přístupu k otázce okamžité a odložené spotřeby.⁴

Obdobně jako je do jisté míry historie konkrétní rodiny ovlivněna jejími kulturními tradicemi, jsou ovlivněny také její příbuzenské vztahy, které jsou obvykle udržovány v živější podobě na vesnici spíše než ve městech. S početností rodiny, častostí setkávání a vzájemnými dobrými vztahy rostou schopnosti dítěte interagovat s různými dospělými i svými vrstevníky a mladistvými, což se může projevit i ve školním prostředí, kde jsou obklopeni ostatními

⁴ Teorii spojení protestantské etiky a ducha kapitalismu rozvinul poprvé ve své slavné stati Max Weber.

děti a jinými dospělými. Nicméně větší vliv má pravděpodobně fakt, zda je dítě jedináčkem či má alespoň sourozence, přičemž sourozenci se jeví pro vývoj dítěte vhodnější, neboť dítě je od malička či téměř od malička v kontaktu s jiným dítětem či dětmi, a tím se již od raného věku učí sociálním návykům vhodným k interakci se svými vrstevníky.

Ke kulturnímu vlivu lze svým způsobem zařadit i geografické umístění rodiny. Podoba oblasti, kde rodina žije, se pravděpodobně zobrazí i v jejím přístupu vůči jejímu okolí i cizím osobám. Mnohdy se lze např. setkat se stoupající vstřícností vůči neznámým návštěvníkům spolu s klesající hustotou obyvatel a naopak. Obdobně jsou patrné výrazné rozdíly mezi životem na vesnici a ve městě, a dále i ve městě samotném v závislosti na konkrétní čtvrti. V tomto směru pak nelze ve vztahu ke vzdělávání přehlédnout dopravování dětí do školy: jakým způsobem a případně jakými hromadnými dopravními prostředky se dítě do školy dostává a zda je přitom v kontaktu s ostatními dětmi či zda jej do školy vozí rodič autem. Ukazuje se zde na jedné straně (pochopitelně v závislosti na konkrétní podobě cesty do školy – zda např. dítě musí přecházet nepřehlednou křižovatkou) určitá důvěra, případně nedůvěra rodiče v samostatnost a schopnosti dítěte, na druhé straně i důvěra, případně nedůvěra rodiče vůči „lidskému okolí“ dítěte. Domnívá-li se rodič, že dítěti hrozí šikanující chování či hrozba ze strany dospělých osob, úvahy o samostatnosti dítěte pravděpodobně půjdou stranou v zájmu jeho ochrany. Je pak na posouzení každého případu v jeho konkrétní jedinečnosti, zda je takový postup pro dítě nežádoucí, neboť posiluje závislost na rodičích, nebo naopak žádoucí, neboť eliminuje riziko šikany a na to navazující negativní dopady na dítě, nemluvě o jeho faktické bezpečnosti v případě skutečné hrozby z okolí vůbec (ať už ze strany dospělé osoby či osob nebo vrstevníků či mladistvých).

Jiným významným prvkem v rámci rodiny je zaměstnání a obecně profesní zaměření rodičů, které vychází zejména z jimi dosaženého vzdělání. To, s jakými lidmi se rodiče obvykle setkávají ve svém zaměstnání, zpravidla ovlivňuje mimo jiné způsob jejich vyjadřování, komunikace a jejich hodnotové orientace, které dále přenáší v domácím prostředí na své děti.

Zvláště je zde patrný vliv na jejich jazykový kód⁵ – rodiče se přizpůsobí jazykovému kódu používanému v zaměstnání a do jisté míry jej pak ve více či méně modifikované podobě používají i mimo své zaměstnání. Jazykový kód odráží způsob vyjadřování i samotného

⁵ Teorii jazykového kódu se zabývá zejm. B. Bernstein.

uvažování jedince.⁶ Osoby s rozvinutým neboli otevřeným jazykovým kódem více používají souvětí namísto vět jednoduchých a obecně se více vyjadřují slovně a abstraktněji. V přístupu k dětem pak spíše vysvětlují, než konstatují. Oproti tomu osoby s omezeným neboli uzavřeným jazykovým kódem zaměřují své projevy spíše k jednání bez slovního doprovodu nebo jen s minimálním slovním doprovodem. Každý jedinec se zpravidla pohybuje někde v rozmezí mezi oběma krajními polohami, přičemž osoby převážně manuálně pracující obvykle tíhnou spíše k uzavřenému jazykovému kódu, obdobně jako osoby s uzavřeným jazykovým kódem tíhnou spíše k převážně manuálnímu zaměstnání.

V rámci rodiny předávají rodiče svým dětem svůj jazykový kód již od raného věku, a to zejména způsobem odpovídání na dětské otázky (buď spíše konstatováním, anebo naopak vysvětlením). Děti z rodin s více otevřeným jazykovým kódem proto mohou mít díky tomu lepší předpoklady ke zvládnutí těch studijních oborů, které nejsou čistě logické,⁷ nicméně k uzavřenému jazykovému kódu nelze v žádném případě automaticky přiřazovat nižší inteligenci jako takovou.⁸

Na konkrétní podobu jazykového kódu dítěte je pak dobré brát ohled při komunikaci s ním. Dává-li přednost uzavřenému jazykovému kódu, nemá smysl podávané informace v jeho očích „rozmělňovat“ nadbytečnými výklady. Oproti tomu dítě s otevřeným jazykovým kódem se naopak nespokojí s pouhým sdělením toho nejpodstatnějšího. Způsob komunikace a jazykový kód mohou pak ovlivnit i celkové studijní výsledky jedince, potažmo jeho sebehodnocení. Při posuzování dítěte je proto vhodné brát v potaz i jeho způsob vyjadřování.⁹ Nenajde-li s ním učitel společnou řeč, na dítě to může působit trvale demotivačně.

Se zaměstnáním souvisí i psychická pohoda a nepohoda rodičů. Je-li jejich zaměstnání naplňující, budou i v domácím prostředí v lepší náladě a více při síle k dispozici pro své dítě, a to psychicky i fyzicky. Ovšem pokud se vrací z každodenní práce frustrovaní, nespokojení či v jiném negativním rozpoložení, budou i ke svému dítěti přistupovat nedůtklivě. Dítě však neví, nechápe, z jakého důvodu jsou rodiče rozmrzelí, je proto zmateno a jejich rozmrzelost se plíživě přesune i na ně.

⁶ Do té míry, v jaké uvažujeme prostřednictvím slov a vět.

⁷ Např. literatury oproti matematice.

⁸ Bez rozlišení různých druhů inteligence jako emoční, sociální, jazyková, logická atp.

⁹ Zejm. z jeho eventuálně minimalistického vyjadřování neusuzovat na jeho nižší inteligenci a omezené schopnosti.

Jiným důležitým faktorem ve vztahu k zaměstnání je už samotný fakt, zda vůbec rodiče zaměstnaní jsou. Řekněme, že jsou zaměstnaní oba. Záleží pak na jejich pracovní vytíženosti a „zapálení“ pro budování vlastní kariéry nebo časová náročnost konkrétního zaměstnání obecně. Jakmile v očích rodiče nabude jeho zaměstnání určité důležitosti, začne ustupovat do pozadí i vlastní potomek, na kterého si rodič nevyhrazuje dostatek času.

Další variantou vážící se k zaměstnání je stav, kdy se dítěti věnuje jeden z rodičů na rodičovské dovolené, zatímco druhý rodič dochází do zaměstnání. Taková situace se zdá být pro výchovu dítěte vhodná, neboť alespoň jeden z rodičů se může dítěti dostatečně věnovat, včetně školní přípravy. Může však nastat horší varianta této situace, kdy jeden z rodičů je na rodičovské dovolené a druhý je nezaměstnaný. Půjde-li o krátkodobou nebo sezónní nezaměstnanost, neměla by se tato situace z hlediska přístupu rodiny vůči zaměstnání výrazně odlišovat od situace, kdy je jeden z rodičů na rodičovské dovolené a druhý zaměstnaný. Naopak to může být pro dítě ještě příznivější, vzhledem k možnosti trávení času s oběma rodiči. Bude-li však druhý rodič nezaměstnaný dlouhodoběji či trvale, pravděpodobně bude buď frustrovaný z nenacházení uplatnění v zaměstnání a tuto frustraci pak v takovém případě pravděpodobně bude ventilovat negativními doprovodnými jevy (těmi může být např. rozmrzelost, sklon k alkoholismu aj. závislostem, přenášení vlastních negativních pocitů na dítě, demotivace dítěte s tím, že ani ono ničeho nedosáhne, nebo naopak přílišné nároky a tlak na jeho úspěch). V jiném případě trvalé nezaměstnanosti nebude o zaměstnání usilovat vůbec, případně jen minimálně, a tento stav bude považovat za samozřejmý, což se nepochybně promítne do budoucího přístupu jeho dítěte k zaměstnání a potažmo i ke školnímu prostředí a vzdělávání vůbec jakožto přípravě na zaměstnání.

Ještě horší varianta nastává tehdy, jsou-li dlouhodobě nezaměstnaní oba rodiče. V takovém případě může přistoupit ještě potřeba větších finančních obnosů, než nabízí systém státního sociálního zabezpečení, a hrozí pak jejich získávání prostřednictvím páčání trestné činnosti, přičemž nikoliv výjimečně dochází k navádění vlastních dětí k této činnosti a jejich „zaučování“. Dítě si pak z takové výchovy odnáší do života zcela asociální vzorce chování, které jsou pro ně měřítkem normality.

Rodina ovšem ovlivňuje dítě ještě v dalším směru. Jejím prostřednictvím se totiž dítě od raného věku setkává s autoritami a učí se přístupu k nim. V první řadě jsou to autority-lidé,

kteří vůči dítěti vystupují autoritativně a dbají na to, aby byly takto dítětem nahlíženy. Rodiče (a později i další příbuzní) tak dítěti vštěpují poslušnost vůči autoritám, včetně možných negativních následků plynoucích z neuposlechnutí. Zpočátku dítě takto vnímá jen své rodiče jako takové, nicméně v jeho mysli již zůstane zakódovaný určitý obecný vzorec přijímání autorit obecně, a to včetně i přijímání konkrétních autorit-lidí v závislosti na jejich pohlaví.

Obdobně, jako se dítě učí přístupu vůči autoritám-lidem, začíná postupně přijímat i jiné formy svým způsobem autority: stanovená pravidla, psaný text, mediálně zprostředkované informace. Pravidla jsou nejprve jen jednoduchá, základní např. při učení dítěte jíst příborem nebo návykům osobní hygieny. Dítě se postupem času začne zpravidla setkávat s mediálně zprostředkovanými informacemi, zejména zpočátku pravděpodobně téměř výlučně v podobě pořadů pro děti. V tomto směru je důležité, jaký přístup zaujmou k mediálně zprostředkovaným informacím rodiče dítěte: nechají-li je dítě nekriticky přijímat, to může mít v budoucnu problém s rozlišováním jejich reálnosti i důvěryhodnosti a zřejmě bude snáze podléhat jejich vlivu, pozitivnímu i negativnímu.

V pokročilejším věku se dítě začne seznamovat s psaným textem a zde opět ovlivní jeho budoucí přístup k textu rodiče, a to způsobem, jakým sami psaný text přijímají. V podmínkách historických českých zemí bývalo zvykem přijímat psaný text oproti okolním zemím téměř nekriticky,¹⁰ nicméně v současnosti lze brát takové tvrzení domnívám se již s větším nadhledem. O to větší vliv pak mají v raném věku rodiče dítěte, na kterých je, aby v dítěti nevypěstovali nekritické přijímání jakéhokoliv textu (obdobně jako v případě mediálních informací).¹¹

Ovšem nejdůležitější autoritou jsou v tomto směru pravidla, neboť právě přístup vůči pravidlům obecně je právě tím, co bude do budoucna svým dílem ovlivňovat přístup jedince vůči jednání v souladu či nesouladu s právními předpisy. Nejprve se naučený přístup dítěte vůči pravidlům uvaleným na ně zvenčí mimo rodinu objeví ve školním prostředí a demonstruje se v (ne)porušování školního řádu a (ne)respektování dospělých osob, zejm.

¹⁰ Z toho důvodu např. při rekatolizačních vlnách a obecně při boji proti jiným než katolickým podobám víry byl v českých zemích patrný důrazný postup vůči knihám obsahujícím heretické myšlenky. Stačilo pouze přechovávání takového díla, neboť jestliže si český člověk něco přečetl, bylo běžné, že myšlenky zcela přijal s tím, že „co je psáno, je dáno.“ Zde se výstižně ukazuje kulturní vliv konkrétního náboženství, neboť např. v islámu je vliv psaného Koránu neustále doplňován hluboko vrytou tradicí ústního předávání nábožensky orientovaných informací (konkrétně hadíthy, jakési zkazky o životě a činech z hlediska islámu významných osob), a proto zde psaný text sám o sobě nedosáhl takového vlivu.

¹¹ zdroj.

učitele.

Přístup dítěte vůči autoritám však není cele dílem rodinné výchovy. Jakožto podstatný instinkt v přírodě nutný pro přežití mláďat je v nás zakódována určitá základní poslušnost vůči rodičům a na těch pak je, jakým způsobem tuto poslušnost zpracují vůči sobě samým i potažmo autoritám obecně.

Považuji za vhodné zde také připomenout, že ženy bývají v průběhu svého dětství i dospívání vedeny k poslušnosti vůči autoritám důrazněji než muži, což je s největší pravděpodobností jedna z příčin tradičně obecně nižší míry kriminality páchané ženami.

VZTAH VZDĚLANOSTI A KRIMINALITY V DOSPĚLOSTI

Přístup k této otázce se nabízí dvojí. V první řadě se nabízí obvyklé zkoumání vztahu vzdělání nebo vzdělanosti¹² a páchaní, resp. tendence k páchaní trestné činnosti, v ideálním případě s ohledem na trestnou činnost rozlišenou podle druhů kriminality a případně jednotlivých trestných činů. Touto otázkou se zde zabývat nebudu, neboť beru za obecně prokázanou skutečnost, že vzdělání i vzdělanost určitou roli hraje. Jakou konkrétnější podobu tento vliv má, je problematika sama o sobě (pro jejíž nezbytné kvantitativní zázemí zde není prostor, vzhledem ke kvalitativnímu zaměření této práce), nicméně považuji za vhodné ji alespoň zmínit jako podstatnou.

Více se hodlám zabývat působením školního prostředí,¹³ zejména na úrovni základního školství v obecné rovině. Tedy tím, jakým způsobem může školní prostředí ovlivnit vývoj jedince.

Již jsem zde hovořila o rodině. Školní prostředí (v tomto případě ještě i prostředí mateřských škol) je místem, kam si dítě přináší své návyky z rodiny a je konfrontováno

¹² Vzdělání ve smyslu konkrétního zaměření a vzdělanosti ve smyslu dosaženého stupně vzdělání obecně.

¹³ Mám na mysli prostředí hmotné i nehmotné, tedy fyzickou podobu prostředí i atmosféru a vzájemné vztahy různých aktérů.

s návyky ostatních dětí i požadavky učitelů, které se mohou značně odlišovat od požadavků rodičů. Jakékoliv jsou tyto návyky, školní prostředí se může snažit posilovat ty ze společenského hlediska vhodné (např. dodržování stanovených pravidel) a naopak potlačovat nebo ještě lépe zbavovat se těch nežádoucích (např. zneužívání jiných dětí k vlastnímu prospěchu prostřednictvím výhrůžek). Je proto podstatné, s jakými návyky dítě do školy přichází, neboť to tvoří základ, na němž může stavět další výchovné působení. Je samozřejmě možné i naučit dítě zcela novým návykům, nicméně vždy je snazší moci rovnou rozvíjet již získané návyky, než teprve začít je vštěpovat až pro budoucí, a tedy pozdější rozvíjení.

SOCIÁLNÍ VZORY, AUTORITA

Celkově je vhodné podotknout, že ať už hovořím o vlivu rodiny, školy, vzdělávání aj. na vývoj jedince, žádný z těchto ani jiných vlivů není neomezený. Stále není jednoznačně řečeno, do jaké míry je člověk ovlivněn svými genetickými predispozicemi, do jaké míry naučeným chováním a jaký podíl na výsledném jednání má jeho vlastní osobnost jako jakýsi osobitě propojený celek kombinující genetické vybavení, naučené chování a vlastní mysl jedince, která všechny vlivy svým originálním způsobem propojuje, a to tak, že vybírá, čemu přiložit jaký význam a důležitost, co považovat za podstatné či nikoliv, čemu se podřídí.

Pro člověka je přirozená nápodoba, stejně jako pro jiné opice. Napodobujeme všechno možné, od drobných detailů v oblékání po pozorované vzorce chování. Konec konců, člověk jakožto sociální bytost ani nemůže jinak, neboť jeho přirozeností je někam patřit (do konkrétní skupiny, k národu, k nějaké organizaci).¹⁴

Jak je již uvedeno výše, dítě se nejprve stýká zejména se svými rodiči, případně sourozenci, přičemž má před očima právě jejich vzorce chování. Učí se také drobnými kroky tyto vzorce napodobovat, nejprve od těch nejzákladnějších.¹⁵ Později nastoupí do mateřské školy, kde začíná konfrontovat dosud získané návyky. Na tomto stupni jde prozatím především o jejich pouhou produkci – dítě se chová tak, jak je naučené, ovšem s ohledem na novou dříve nepoznanou situaci, v níž se ocitlo (společnost vrstevníků, nepřítomnost rodičů či

¹⁴ Z této lidské vlastnosti pochází mimochodem velká část síly reklamy.

¹⁵ Např. dítě si osvojí vzorec, že chce-li při nákupu získat svou oblíbenou sladkost, stačí být dostatečně hlučné, a rodič se ho pokusí ukonejšit sladkostí, která takto obvykle zafunguje (svým způsobem tak vlastně zároveň dítě vštěpuje vzorce chování svými rodičům, byť snad nevědomě).

blízké osoby do té doby o dítě pečující). S pokračujícím věkem a nástupem do školy již roste schopnost dítěte vnímat konfrontaci svých návyků v interakcích s ostatními a z této konfrontace se dále učit.¹⁶

Začne proto napodobovat právě ta chování, která se mu jeví skýtat největší výhodu. Problematické ovšem zůstává, v jakých situacích se dítě nachází, resp. které osoby jsou v té či oné situaci zainteresovány. V interakci s učitelem se dítě učí vnímat jeho autoritu, přičemž velmi záleží na tom, jakým způsobem je dítě v tomto směru již ovlivněno ze své rodiny (viz výše). Osobnost a přístup učitele vůči tomuto dítěti i ostatním dětem pak hraje velkou roli v tom, zda dítě bude učitele jako autoritu skutečně přijímat či nikoliv. Svou roli zde hraje i přístup samotných rodičů vůči učiteli, a to jak ve škole, tak v domácím prostředí. V domácím prostředí jde o to, jakým způsobem budou rodiče před dítětem o učiteli hovořit – zda hanlivě nebo naopak budou jeho vystupování schvalovat. Ještě vlivnější pak bude jednání rodiče s učitelem před zraky dítěte přímo na území školy. Jestliže dítě uvidí, že rodič jedná s učitelem bez respektu, bude mít tendenci činit nápodobně a potažmo může přenést své nerespektování osoby učitele na nerespektování autorit vůbec.

Obdobně je tomu s respektováním pravidel. Jestliže dítě výrazně pravidla překročí nebo je překračuje sice méně podstatně, ale zato soustavně, je třeba začít se danou situací více zabývat. Je vhodné v takovém případě řešit vše ve spolupráci s rodiči a pokusit se sladit vzájemný postoj, neboť pokud budou rodiče chování dítěte považovat za běžné a porušování pravidel za nevýznamné, je pravděpodobné, že i dítě se tak vůči svým pokleskům staví a v horším případě pak i může považovat své trestání za přestupování pravidel za nespravedlivé. Výsledkem by v takovém případě byla rostoucí nechuť dítěte vůči škole a všem jejím pravidlům vůbec, potažmo vůči pravidlům obecně.

Druhou rovinu interakcí představují vzájemná jednání mezi vrstevníky. Zde si dítě začíná osobovat více než kdy dřív (zvláště tehdy, nemá-li sourozence) vzorce chování přinášející mu nějaké zisky. Poměrně rychle se tak může stát dominantním aktérem ve třídě nebo naopak outsiderem, agresorem nebo obětí, členem kolektivu a naopak. Velmi záleží na tom, jakým způsobem bude odměňováno jeho konkrétní jednání vůči vrstevníkům. Např. vymámí-li opakovaně pohružkami (fyzickými či psychickými) na slabším spolužákovi

¹⁶ Což se obvykle projeví mimo jiné i změnou chování dítěte, které si ze školy domů přináší nová slova, nové zvyky, nové způsoby jednání a chování.

nějakou protislužbu, aniž by za takové jednání přicházel nějaký trest, uchová si takový vzorec jednání do budoucna v paměti jako výhodný. K takovému vštípení vzorce chování může dojít postupně, plíživým stupňováním útoků a požadavků, přičemž pro oběť takové plíživé stupňování znamená postupné „zvykání si“ odpovídat na obdobné požadavky, tedy stejně jako útočník utvrzuje svůj vzorec jako výhodný, oběť utvrzuje vzorec svého submisivního chování jako nevyhnutelný, čímž sama přispívá k tendenci opakované viktimizace. Toto vzájemné jednání dětí může být dospělými samo o sobě zcela nepozorováno, nicméně v případě jeho zaznamenání je nutné ho řešit a zabránit tak možným budoucím potížím obou stran.

Ještě se zde zmíním o nápodobě vzorů, ideálů. S tím, jak školní výuka rozšiřuje obzory a intelektuální schopnosti dětí, představuje jim také různé osobnosti. Děti se s nimi jakožto významnými osobnostmi setkávají v literatuře, historii a případně i v jiných oborech. Tím může vzdělání dávat určitý protipól fiktivním postavám, jejichž osudy děti sledují prostřednictvím médií a literatury.¹⁷

VLASTNÍ OSOBNOST DÍTĚTE

Jak je již uvedeno výše, škola je pro dítě prostředím, kde se učí nebo rozvíjí svou schopnost (ne)dodržovat pravidla. Kromě toho se zde také výrazně formují některé jeho osobnostní rysy, včetně vlastního sebeobrazu a identity.

Jeho obraz sebe samého, dosud ovlivňovaný zejména rodinou, se nyní dostává do konfrontace s jeho obrazem v očích ostatních spolužáků a dospělých osob spojených se školou. Bez ohledu na to, jakou konkrétní podobu mají jeho dosavadní představy o sobě samém, tváří v tvář požadavkům školní výuky mohou být výrazně modifikovány. Vlastní úspěchy ho povedou k upevnování sebevědomí na tomto základě a k důvěře ve schopnosti sebe samého. Oproti tomu neúspěchy v něm mohou vyvolávat pocity méněcennosti, které bude dítě pravděpodobně podvědomě kompenzovat jiným způsobem – např. pohrdavým přístupem vůči škole¹⁸ nebo v nějaké podobě „trestáním“ úspěšných jedinců, které může

¹⁷ Ovšem vzdělání nabízí i plejádu dalších potenciálních dětských vzorů prostřednictvím tzv. krásné literatury. Reálné tyto postavy sice nejsou, ale zato obvykle typizují žádoucí i nežádoucí charakterové rysy a vzorce chování, čímž mohou na děti jako jejich vzory působit velmi výchovně.

¹⁸ Protože je psychicky únosnější být neúspěšný ve směru, kterým pohrdáme a nepovažujeme jej za podstatný, než si přiznat vlastní snížené schopnosti, ať už skutečně snížené či snížené jen v poměru k přehnaným nárokům

přerůst až v šikanující chování. Velmi v tomto směru záleží na tom, na jakém intelektuálně vývojovém stupni se dítě nachází již při samém vstupu do první třídy. Je-li dostatečně rozumově vybaveno, pravděpodobně nebude mít problém se zvládnutím výuky a nebude proto pociťovat negativní pocity z vlastních neúspěchů.

Významný je v tomto směru opět i přístup rodičů, tentokrát vůči dítěti i vůči vzdělávání obecně. Na jedné straně je přístup rodičů vůči (ne)úspěchům dítěte, kdy nežádoucí se zdá být zbytečné lpění na jeho dobrých¹⁹ výsledcích nebo naopak přílišná bagatelizace neúspěchů.²⁰ Na druhé straně je přístup rodičů vůči vzdělávání obecně a vůči školním povinnostem. Jestliže pro dítě nevytvoří vhodné učební prostředí,²¹ dítě samo pravděpodobně dříve či později zaujme vůči škole negativní a odmítavý postoj, navíc ještě případně podpořený vlastními neúspěchy plynoucími z neuspokojivých podmínek pro přípravu na školní výuku.

Podstatná pro školní úspěchy (a s tím spojený vliv na vlastní sebepojetí) je motivace k učení a zlepšování se. Protože ale různé osobnosti reagují různě na své (ne)úspěchy, nelze jednoznačně určit vhodný kritický přístup, neboť zatímco někteří reagují pozitivně na dosažené úspěchy, jiní čerpají svou motivaci naopak z neúspěchů ve snaze je překonat. Vždy je proto v tomto ohledu nutno brát ohledy na konkrétní osobnost dítěte.

Motivace hraje roli také při chození do školy vůbec. Záleží zde zejména na postavení dítěte mezi vrstevníky a v očích učitele, na přístupu jeho rodiny, na jeho zvědavosti. Pakliže bude dítě neoblíbené či snad šikanováno, zřejmě si nevytvoří ke škole a v horším případě i ke vzdělávání obecně příliš vřelý postoj. Naopak zapadne-li do kolektivu třídy, času trávenému ve školním se nebude vyhýbat. Přístup učitele v tomto směru nehraje příliš podstatnou roli, není-li výrazně negativně vyhraněný.²²

Negativní přístup učitele vůči dítěti s sebou nese také velké riziko etiketování.²³ Např.

naším nebo okolí. Obdobně může takový jedinec např. znehodnocovat úspěchy ostatních tam, kde sám neuspěl.

¹⁹ „Dobrých“ z pohledu rodičů, který však v horším případě nemusí odpovídat reálným možnostem dítěte.

²⁰ Na druhé straně oproti bagatelizaci neúspěchů stojí jejich nepřiměřené trestání, které v dítěti bude vyvolávat strach a stres spojený potažmo se školou obecně.

²¹ Např. proto, že vzdělávání považují za zbytečné a školu jako nutné zlo.

²² V opačném případě bude dítě pociťovat v přítomnosti takového učitele permanentní a ničím konkrétním nezapříčiněný stres. Na prvním stupni tak bude vystaveno tomuto stresu prakticky téměř neustále, což nevykompenzuje ani podpora kolektivu ostatních spolužáků.

²³ K etiketování (labelingu) dochází tehdy, dostane-li jedinec od někoho „nálepkou“ podtrhující nějakou jeho

učitel si zařadí dítě jako zlovolného raubíře, a takto o něm hovoří před ostatními učiteli. Jakmile dítě přejde na druhý stupeň, ostatní učitelé již k němu přistupují jako ke zlovolnému raubíři. S největší pravděpodobností pak dotyčný přestane odporovat tlaku okolí, přijme svou roli zlovolného raubíře a začne podle ní jednat, potažmo se s ní ztotožní a skutečně ji přijme za svou.²⁴ Labeling samozřejmě funguje i v druhém směru, kdy např. na základě nálepky „nejchytřejší žák ve třídě“ přistupují k dítěti jako nadanému i ostatní učitelé. Jestliže pak takové dítě zakolísá ve školních výsledcích či v projevech chování vůči ostatním spolužákům, bude posuzováno shovívavěji. Může se pak naučit svou nálepkou zneužívat k manipulaci s učitelem (kdy např. dítě ví, že učitel dá více na jeho slovo než na slovo jiného žáka), potažmo k manipulaci obecně, včetně manipulace založené na podvodném jednání. Na druhou stranu od něj ale očekává okolí za všech okolností lepší výsledky než od ostatních a každý neúspěch je proto doprovázen větší mírou stresu.

INTERAKCE S VRSTEVNÍKY A TVORBA SKUPIN

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, škola je pro dítě prostředím setkávání se s ostatními dětmi. Děti jsou zde v neustálém kontaktu se svými vrstevníky i ostatními žáky a učí se tak vzájemnému sociálnímu jednání i chování.²⁵ Děti zde navíc poprvé v životě již vytváří skupiny nikoliv na základě objektivních podmínek,²⁶ nýbrž na základě vlastního výběru. Pospolu se tak shlukují děti, které mají něco společného. Tím může být např. společný zájem nebo koníček, příslušnost k nějaké vnější skupině (určené např. etnicky), ale také třeba skupina dětí s vyšším majetkovým statusem odstrkující a pohrdající ostatními dětmi. V tomto směru se nabízí dvojí pohled: jeden zohledňuje postavení dítěte ve skupině, druhý k jaké skupině se dítě řadí.

Zastávané postavení dítěte ve skupině má vliv na jeho budoucí skupinové postavení, neboť již v raném věku se formují rysy vhodné pro tu či onu pozici ve skupině. Ve třídě si dítě zkusí různé role poprvé a učí se je zastávat. Ty, které mu vyhovovaly ve třídě, bude

výraznou vlastnost (která však může být i zcela fiktivní). Ostatní, kteří o nálepce vědí, k dotyčnému přistupují tak, jako by tato vlastnost skutečně byla v jeho osobnosti podstatná a jedinec tak prakticky nemá šanci se s ní vypořádat, chce-li ji změnit, neboť okolí jej neustále utvrzuje v tom, že tato vlastnost k němu nevyhnutelně patří.

²⁴ Např. jestliže dítě pravidelně slýchává „Ty skončíš v kriminále,“ přijde mu časem samozřejmě počínat si v rozporu se zákonem, neboť taková jsou očekávání spojená s jeho jednáním.

²⁵ Jednáním rozumím volní jednání, zatímco chování je spíše neuvědomělou naučenou reakcí na nějaký podnět.

²⁶ Např. skupinka dětí v mateřské školce není skupinou v pravém slova smyslu, je spíše uskupením dětí umístěných do této školy bez dalšího vzájemného propojení.

pravděpodobně zastávat i v budoucích skupinách.²⁷ Zde opět hraje roli postavení dítěte ve třídě ve vztahu k ostatním dětem, resp. vztah ostatních dětí k němu. Jeho přijímání usnadní začlenění do skupiny, zatímco odstrkování jej vyčlení i z dalších skupin a projeví se jeho nechutí vůči škole. Dítěti nepřijímanému ostatními dětmi do kolektivu třídy²⁸ také hrozí nežádoucí pozornost ostatních vrstevníků, kteří ho mohou využívat jako určitý „vybíječ“ (fyzický i psychický) těch jejich negativních pocitů, které nejsou schopny vybit jiným způsobem (např. při tělocviku).

Druhý pohled klade důraz na konkrétní podobu skupiny, jejímž je dítě členem. Jedinec se stane členem takové skupiny, která je ochotna jej přijmout a se kterou má něco společného.²⁹ Zároveň tato skupina jedince sama dále formuje, a to prostřednictvím uznávaných hodnot a vzorců chování. Chce-li být jedinec členem skupiny, musí se identifikovat i s jejími hlavními postoji, které nicméně nebývají neměnné – každý nově příchozí vnese v nějaké míře do skupiny nový prvek např. ve formě nových názorů, se kterými se skupina musí nějak vypořádat. Může ovlivnit názory nově příchozího, ovšem zároveň mohou názory nově příchozího naopak ovlivnit obecně přijímané postoje skupiny.

Velmi proto záleží na tom, k jaké skupině se jedinec připojí už v průběhu dětství, neboť skupina dále formuje jeho životní postoje. Je sice s jistými omezeními možné vystoupit z jedné skupiny a stát se členem jiné, nicméně jedinec se obvykle snaží přizpůsobit své stávající skupině (nebo ji ovlivnit k obrazu svému) a až v případě neúspěšného snažení a výrazně odchylných postojů případně přistoupí ke změně skupiny.³⁰

Pokud se ve třídě objeví případy šikany, je pro jedince klíčové, do jaké skupiny patří a se kterou skupinou sympatizuje, zda s útočníky nebo oběťmi či zda se snad staví k problému neutrálně, což v případě šikany znamená ignoraci bezohledného chování.³¹ V takových situacích bude zřejmě dítě ve třídě tíhnout spíše k té skupině, která se zdá být silnější (ať už její moc pochází z množství, vlivu členů nebo odjinud). Může se pak snadno stát, že se uteče ke skupině využívající ostatní vrstevníky ve svůj prospěch a toto chování začne brát jako normu.

²⁷ Poměrně profilově určitá bývá např. role organizátora nebo skupinového šaška.

²⁸ Kolektiv třídy může být zároveň skupinou, nebo může kolektiv třídy sestávat z menších skupinek či skupinově nezařazených jedinců.

²⁹ Tímto „něčím“ může být třeba i jen vymezení se vůči někomu jinému jako vůči „těm druhým“.

³⁰ To ještě za předpokladu, že změna skupiny není spojena s nepoměrnými obtížemi nebo není nemožná.

³¹ Ignorace pak může hraničit až s mlčky schvalováním.

Nelze však opomenout různorodost skupin, jejichž členem může být jedinec současně. Každá z těchto skupin má na něj svůj vliv, a tak i blízký kontakt se skupinou s nežádoucími sociálními návyky nemusí být ještě sám o sobě pro jedince zhoubný. Tím se stává až ve chvíli, kdy dítě nemá alternativu takové skupiny, která mu zároveň slouží jako prostředek zahnání nudy v čase netráveném s rodiči, ať už ve škole nebo v jiných obdobných zařízeních či mimo ně.

Jak jsem již uvedla výše, vždy je třeba při posuzování výchovy jedince brát v potaz mnoho faktorů, počínaje genetickou vybaveností jedince přes rodinu a konče způsobem trávení volného času.

Chceme-li tedy pozitivně působit na vývoj jedince, je vhodné myslet mimo jiné na následující. V rámci rodinné výchovy by měl být dán dítěti dostatečný prostor pro školní přípravu, k jednotlivým učitelům i škole jako takové by mělo být přistupováno s respektem, poklesky dítěte by měli rodiče trestat přiměřeně shovívavě a zároveň kladně hodnotit jeho dosažené úspěchy. Dítěti by měly být předkládány vhodné vzory k nápodobě a mělo by mít dostatek prostoru pro různé volnočasové aktivity tak, aby se neupnulo pouze na takovou skupinu, která se neztotožňuje s obecně přijímanými hodnotami a normami. Zvláštní pozornost by měla být věnována těm nežádoucím jednáním a pokleskům dítěte, která již nelze považovat za ojedinělá a hrozí se ustálit v asociální vzorec chování.

Podaří-li se nám zajistit výše uvedené, ještě to ovšem neznamená eliminaci možného budoucího páchání trestné činnosti, ale u některých jedinců se tím riziko takového budoucího chování a jednání alespoň sníží. Obdobně vhodným přístupem k oběti šikanujících útoků můžeme snížit riziko budoucí opakované viktimizace.

Tolik tedy k úvaze nad vlivem školního prostředí na vývoj jedince. Zamyšlení by mohlo dále pokračovat např. ve vztahu k jednotlivým skutkovým podstatám nebo bližším pohledem na problematiku šikany a záškoláctví.

BIBLIOGRAFIE

ČÍRTKOVÁ, Ludmila. Forenzní psychologie. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. 439 s. ISBN 978-80-7380-213-4.

GIDDENS, Anthony. Sociologie. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

NIKL, Jaroslav. Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci. Praha: Policejní akademie ČR, 2000. 100 s. ISBN 80-7251-033-9.

NOVOTNÁ, Eliška. Sociologie sociálních skupin. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.

PIEPER, Josef. Základní formy sociálních pravidel hry. 1. Praha: ISE, 1994. 61 s. ISBN 80-85241-60-9.

Policejní akademie České republiky. Ústav bezpečnostní vědy a celoživotního vzdělávání. Diagnóza, prognóza a resocializace skupin mládeže ohrožených sociálně negativním vývojem: sborník referátů z 1. semináře. Praha: Policejní akademie ČR, 1997. 136 s. ISBN 80-85981-61-0.

POPPER, Karl Raymund. Bída historicismu. Praha: OIKOYMENH, 2000. 134 s. ISBN 80-86005-80-1.

Příručka pro bezpečnostní audit na místní úrovni: kompendium mezinárodní praxe. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7338-076-2.

SHAPLAND, Joanna; WILES, Paul; WILCOX, Paula. Cílené snížení kriminality pro místní oblasti: Principy a metody. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1997. 119 s. ISBN 80-86008-29-0.

SOKOL, Jan. Malá filosofie člověka. Praha: Vyšehrad, 1998. 389 s. ISBN 80-7021-253-5.

TILLY, Charles. Durable inequality. Berkeley: University of California Press, 1998. 299 s. ISBN 0-520-22170-2.

VEČERKA, Kazimír. Prevence kriminality na úrovni obcí a krajů: závěrečná zpráva z výzkumu. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009. 116 s. ISBN 978-80-7338-085-4.

VESECKÁ, Renáta; CHROMÝ, Jakub. Kriminalita, veřejnost a média: Problémy, o nichž se příliš (ne)mluví. Praha: Linde, 2009. 124 s. ISBN 978-80-7201-772-0.

WEBER, Max. Sociologie náboženství. Praha: Vyšehrad, 1998. 367 s. ISBN 80-7021-240-3.