

„Chráníme sebe a děti“: kamerový systém v problémové základní škole

Radek Vorlíček

Univerzita Hradec Králové, Katedra sociální pedagogiky

Anotace: Článek zkoumá úlohu kamerového systému v základní škole, která se nachází v západní části Slovenské republiky. Zaměřuje se zejména na otázku šikany a věnuje pozornost tomu, zda kamerový systém dokáže šikanu zmírnit či odbourat. Výsledky výzkumu ukazují, že kamerový systém šikanu nedokáže ani zachytit, ani potlačit. Dokáže ji pouze přesunout do méně viditelné formy. Předkládaný text je založen na kvalitativním, induktivním a etnografickém výzkumu.

Klíčová slova: Kamerový systém; základní škola; šikana, romský žák; selekce

“We protect ourselves and the kids“: The Camera System in Problematic Elementary School. The purpose of my study is to analyze the camera system at one of the elementary school in Slovak republic. I especially describe how the lives of children at school have been influenced by the camera system. The special attention is paid to the role of the camera system in relation to school bullying. The study is based on long-term, qualitative, inductive, and ethnographic fieldwork. The central method of the fieldwork was ethnographic observation. The results of this study show that the camera system cannot prevent socio-pathological phenomena in educational settings. The study also sheds light on aspects of interactions of school and non-school settings.

Keywords: Camera system; elementary school; bullying; Roma pupil; selection

Úvod

V článku zkoumám úlohu kamerového systému v základní škole. Záměrně nepředkládám komplexní popis základní školy, ale spíše se soustředím na ty aspekty kamerového systému, které zůstávají skryté pro svoji jednoduchost a každodennost.

Terénní výzkum probíhal v Základní škole Antona Bernoláka, která je v povědomí místních obyvatel označována jako škola romská, problémová či jako škola s nízkou úrovní vzdělávání (veškeré názvy uvedené v článku jsou fiktivní). Naopak vedení školy prezentuje školu jako výchovně-vzdělávací instituci, která nabízí individuální přístup k dětem a která věnuje zvýšenou pozornost prevenci výchovných problémů a sociálně patologických jevů. Vedení školy si pochvaluje výbornou spoluprací mezi školou a občanským sdružením, jež se nachází v okolí a které pracuje se znevýhodněnými dětmi a s dětmi ohroženými chudobou. Naopak si stěžuje na nedostatečný zájem

o vzdělání svých dětí ze strany rodičů a na nízkou účast rodičů na třídních schůzkách.

Základní školu Antona Bernoláka navštěvuje 160 žáků. Podle ředitelky mají Romové sedmdesáti až osmdesáti procentní zastoupení. Velká část z nich bydlí poblíž autobusového nádraží v sociálně vyloučené lokalitě (početné zastoupení mají i žáci z dětského domova). Rozlišování mezi Romy a Neromy je ale na základní škole Antona Bernoláka kontextuálně podmíněné. V Základní škole Antona Bernoláka můžeme spatřit rozdíly mezi prvním a druhým stupněm v rozlišování romských a neromských žáků. Na prvním stupni Základní školy Antona Bernoláka žáci nevnímají (sociální, etnické a jiné) rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi nejsou pro ně sociokulturně důležité. Na druhém stupni nastává postupně změna a tyto rozdíly nabývají na významu. Etický rozdíl (nedůležitý, zanedbatelný, do jisté míry objektivně existující, zpravidla smyslově zaznamatelný) mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl emický (sociokulturně relevantní).¹

Škola se nachází v západní části Slovenské republiky ve městě Chlebovník, jenž je významným hospodářským centrem regionu. Romové tvoří jen malý podíl obyvatel města. Žijí především v městské části Vrbová, která bývá obyvateli města Chlebovník označována jako „nejhorší městská část“ (z vyjádření několika informátorů). Městská část Vrbová se nachází na úplném okraji města a je částečně rozdělena podél sociálně-etnických hranic.² Kromě Základní školy Antona Bernoláka v její blízkosti nalezneme ještě tři další základní školy:

A. Základní škola Janka Kráľa. Nachází se poblíž lokality „U Jehlanu“, která je známá vysokou kriminalitou a prodejem drog. Podle místních obyvatel a médií zde žije hodně lidí propuštěných z výkonu trestu odnětí svobody.

B. Základní škola Andreja Sládkoviča. Je označována jako škola „výběrová“. Vedení školy se snaží, aby školu nenavštěvovali romské děti a děti z lokality „U Jehlanu“.

C. Základní školu Sándora Petőfiho. Od výše uvedených škol se liší tím, že její vyučovací jazyk je maďarský.

¹ Informace jsou odvozeny z pozorování a z rozhovorů s učiteli Základní školy Antona Bernoláka. Podle učitelů žáci na prvním stupni o identitě nepřemýšlí. V předmětech se neprobírají žádné informace o romské kultuře, historii a jazyku, kdežto na druhém stupni nastává postupná změna. Žáci získávají rozmanité informace o společnosti. V rámci Etiky, předmětu vyučovaném na druhém stupni, se žáci například dotýkají témat, jež souvisejí s identitárním procesem, odehrávajícím se ve společnosti.

² Podle mého názoru geografické, sociální a etnické ohraničení v městské části Vrbová do jisté míry činí žáky ohraničitelnými i v základních školách.

Velká část městské části Vrbová je pod neustálým dohledem kamerového systému, který je využíván obzvláště v nejproblémovějších částech města. V této městské části jsou kamery umístěny v daleko větším počtu, než je tomu u ostatních městských částí. Podle oficiálního prohlášení místní městské policie mají kamery zvýšit bezpečí osob a majetku, kontrolovat riziková místa v denní i noční době a podporovat prevenci sociálně patologických jevů (neoficiálně se hovoří i o kontrole činnosti strážníků městské policie).

Městský kamerový systém a celá diskuze, která je s ním spojená, se promítá do zdejšího vzdělávacího systému. Již po dobu několika let jsou kamery rozmístěny rovněž v každé učebně a chodbě na Základní škole Antona Bernoláka. Kamerový systém je největším charakteristickým rysem této základní školy. Ve prospěch kamerového systému zaznívala z řad vedení základní školy argumentace, která se velmi podobala stanovisku městské policie. Podle ředitelky jsou zde kamery především kvůli potřebě bezpečnosti učitelů a žáků i kvůli eliminaci rizikového chování ze strany problémových žáků. Zástupkyně ředitelky uvedla, že pomocí kamer „chráníme sebe a děti“. Jedna z učitelek poznamenala, že kamerový systém představuje způsob, jak prokázat žákovi (případně i jeho rodičům), že se dopustil jednání, které není v souladu se školním řádem. Lze spekulovat i nad tím, zda jsou kamery zaměřeny i na kontrolu pedagogického sboru.

Kamery mají řadu důsledků v mnoha aspektech.³ Kamerový systém může posilovat pocity nedůvěry mezi žáky a učiteli i mezi učiteli a vedením školy.⁴ Rovněž ovlivňuje metodologii výzkumu a pozicionalitu výzkumníka (viz kapitola o metodologii). Ve svém článku se však chci zaměřit zejména na konsekvence, které kamery způsobují v sociální interakci. Nemám v úmyslu se pouštět do diskuze, zda škola zůstává „tradiční“ školou nebo zda se podobá spíše nápravnému zařízení než vzdělávací instituci.

Metodologie

Výzkum v Základní škole Antona Bernoláka byl součástí dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci doktorského studia (blíže Vorlíček 2016; 2017a, b, c, d; 2018 a, b). Celkem jsem navštívil dvanáct základních škol v různých českých a slovenských regionech. Terénní výzkum

³ Je otázkou, zda Základní škola Antona Bernoláka pomocí kamerového systému implicitně působí na identitu žáka. Utrzuje škola žáky v jinakosti (žáci vědí, že kamery na jiných sousedních školách nejsou)? Dává škola žákům negativní nálepku? Co škola dává žákům najevo? Říká jim pomocí kamerového systému, že jsou jiní a zlobiví? Vztahují na sebe představy „zla“ i žáci, kteří zlobiví nejsou?

⁴ Komplexní pohled na právní režim provozování kamerových systémů prezentuje např. Janečková a Bartík (2011).

dohromady probíhal deset měsíců. Byl kvalitativního typu a opíral se o metodu polozúčastněného pozorování. Z teoreticko-metodologického hlediska byl ukotven v antropologii vzdělávání (např. Spindler 2000, 1963, 1974; Hymes 1980; Mead 1972; Levinson, Pollock 2011) a založen na pomezí komparativní studie a výzkumné strategie „*Multi-Sited Ethnography*“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998).

Během výzkumu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název základní školy je anonymizován a identita všech zúčastněných je anonymizována i chráněna. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy a lokality. Pro jistotu dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu nebylo možné snadno odhalit. Na jednu stranu je možné, že tím klesá výpovědní hodnota textu. Na druhou stranu jsem přesvědčen, že v našem rozhodování o podobě textu musí být etika výzkumu a dodržení závazků s účastníky výzkumu vždy na prvním místě.

Kamerový systém přímo ovlivňoval metodologii výzkumu. Různé formy sociálních interakcí probíhaly „skrytě“ a pouhým okem byly hůře zaznamatelné. Daleko více jsem se musel soustředit na audiální formu a naslouchat komunikaci mezi žáky. To do jisté míry ovlivnilo i moji pozicionalitu. Nemohl jsem zůstat sedět v přidělené školní lavici vzadu ve školní třídě. Potřeboval jsem se dostat k žákům co možná nejbliže, abych byl schopen přesně zaznamenat komunikační proces. Z toho důvodu jsem častěji o přestávkách opouštěl své místo v lavici a s žáky jsem se snažil (nevázaně) komunikovat, případně se zúčastnit různých zábavných her (např. pexeso).

Kromě kamerového systému byl můj výzkum specifický i v jiných oblastech. V průběhu terénního výzkumu jsem si vždy pečlivě vedl terénní deník, do kterého jsem si zapisoval veškeré poznámky a úvahy související s tématem. Tyto poznámky jsem si často v rychlosti zapisoval přímo v průběhu vyučování. Později po konci vyučování jsem se je snažil ještě zpřesnit a také doplnit o mentální poznámky – tzv. „headnotes“ (Ottenberg 1990, 144) a informace vyplývající z neformálních rozhovorů s pedagogy.⁵ Přes veškerou

⁵ Jak si zapisovat terénní poznámky do svého terénního deníku? Jak vypadá transformace terénních poznámek do etnografického textu? Na co si dát pozor při kódování a analýze etnografických dat? Odpovědi na tyto otázky předkládají Emerson,

snahu o komplexní přístup byl však proces zaznamenávání poznámek selektivní. Ve školní třídě se v krátkém okamžiku odehrává tolik věcí najednou, že pozorovatel není schopen vše dopodrobna zachytit a zaznamenat. Co z toho vyplývá? Podle Dismana (1993) v sociálních vědách není možné docílit úplného popisu a úplné analýzy reality. To ale neznamená, že bysme se měli stavět k selektivnímu přístupu negativně. Podle Hammersleyho a Atkinsona má více selektivní přístup za následek lepší kvalitu dat: „All ethnographers have to resist the very ready temptation to try to see, hear, and participate in everything that goes on. A more selective approach will normally result in data of better quality“ (Hammersley, Atkinson 2007, 37).⁶

Julian Murchison se v knize „Ethnography essentials : designing, conducting, and presenting your research“ (Murchison 2010) zabývá procesem psaní terénních poznámek. Svým čtenářům dává vcelku prostou radu: „Ethnographic data is fleeting, and the ethnographer's job is to record it before it disappears or dissipates. (...) The most important thing is to make notes and to create the ethnographic record as soon as possible“ (Murchison 2010, 70–71). Realizujeme-li výzkum ve školní třídě a sedíme v zadní lavici s otevřeným poznámkovým sešitem, zdánlivě nic nenasvědčuje tomu, že bychom si poznámky nemohli zapisovat téměř okamžitě v průběhu sociálního a vzdělávacího procesu. Nicméně zdání občas klame. Během výzkumu dochází k vzájemné interakci mezi pozorovaným a pozorovatelem. Žáci a učitelé citelně reagují na průběh zapisování terénních poznámek. Pokud se stane nějaká situace a vy si ji začnete hned zapisovat, tak to často neujde pozornosti sociálních aktérů, kteří v důsledku toho pochopí, že si zapisujete to, co se právě děje. V reakci na to pozmění své chování a v konečném důsledku i jimi a vámi konstruovanou sociokulturní realitu.

„Velký bratr tě vidí“ a šikana pod dohledem kamer

„Eriku, pokud chceš, můžeš jít za paní ředitelkou a říct jí, že zlobíš. Na kameře tě sice vidí, ale můžeš se jí sám přiznat“ (třídní učitelka páté školní třídy, vyučovací hodina slovenského jazyka, Základní škola Antona Bernoláka).

Kamerový systém plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwel 1984), který vše sleduje a nic mu neunikne. Posiluje mocenský vztah mezi žáky a učiteli a determinuje jejich vzájemné jednání. Umocňuje podřízenost žáků vůči škole a zvyšuje kontrolu žáků – každý žák de facto již není bez dozoru. Kamerový

Fretz a Shaw v proslulé knize Writing Ethnographic Field Notes (Emerson, Fretz a Shaw 1995).

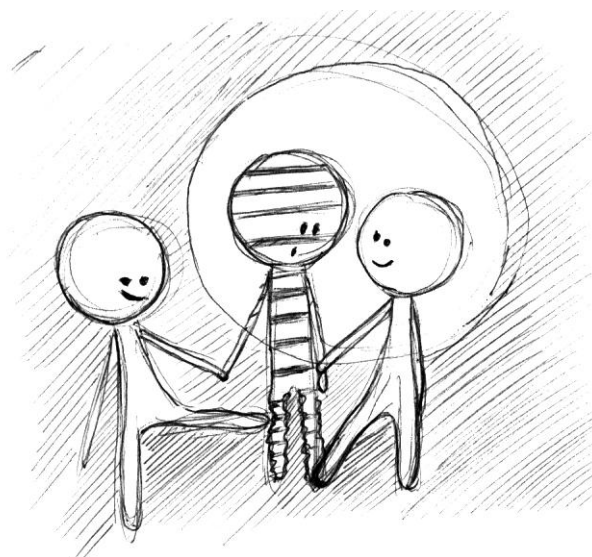
⁶ „Fieldnotes are always selective: it is not possible to capture everything“ (Hammersley, Atkinson 2007, 142).

system zapřičiňuje proměnu z „tradičního“ školního sociálního prostoru na prostor kontrolovaný, kde je vše pod přísným dohledem. Vedení školy zavedlo model neustálého dohledu, který do velké míry determinuje vzájemnou sociální interakci žáků.

V šesté třídě v Základní škole Antona Bernoláka dochází k šikaně Filipa, který si od svých spolužáků vysloužil přezdívku „psycho“. Filip je lehce zdravotně postižený a hůře mluví. Jeho mluva obsahuje náznaky šišlání. Podle třídní učitelky je jedním ze tří neromských žáků ve školní třídě. Psychickou formu šikany špatně snáší, nadávky oplácí nadávkami, které jsou zaměřeny především proti Romům. Přestože byl Filip v konfliktu jen s některými spolužáky, svými reakcemi a protiromskými nadávkami proti sobě poštvál velkou část školní třídy. Individuální konflikt se tak rozšířil na konflikt meziskupinový.

Konflikt z pozadí ovlivňuje žák Kazimir, který je mezi spolužáky velice populární. Kazimir poštvává či podpichuje spolužáky proti Filipovi. Daří se mu to díky finančním úplatkům, které dává ostatním žákům, aby měli na svačinu do školního bufetu. Sice jim dává jen malé částky (0,1 až 1 Euro), ale díky tomu ho vnímají velmi pozitivně a naslouchají mu. Kazimir je vůdcem školní třídy a oplývá symbolickou mocí. Je jako vlivný politik, který v pozadí tahá za nitky. Pomáhá utvářet sociální stratifikaci školní třídy a spolurozhoduje o tom, kdo bude v rámci školní třídy vytlačován na okraj.

V Základní škole Antona Bernoláka je instalován důmyslný kamerový systém, ale ani ten nedokáže zabránit šikaně Filipa. Pouze odsouvá šikanu do méně viditelné formy. Žáci vědí, že díky kamerovému systému nemohou Filipovi fyzicky ublížovat. V případě fyzického ublížení by okamžitě šli na kobereček k ředitelce a třídní učitelce. Žáci si to uvědomují a upřednostňují pouze psychické ublížování. Škola svým rozhodnutím o instalaci a fungování kamerového systému ovlivnila formy sociální exkluze, protože kamery se staly mechanismem, jenž mění formu šikany. Kvůli kamerovému systému šikana probíhá pouze v rovině psychické a v *audiální* formě. A jak správně poukazuje Michal Kolář (2011, 58): „Průraznost a krutost psychického násilí si v ničem nezadá s dopady té nejbrutálnější fyzické agrese.“



Obrázek 1 Kamerový systém v Základní škole Antona Bernoláka

Závěr

Pro pochopení situací v Základní škole Antona Bernoláka bylo důležité analyzovat dění v městské části Vrbová. Z výsledků výzkumu vyplývá, že společenské změny a problémy prostupují institucionálním rámcem základní školy a bezprostředně se dotýkají i sociálních aktérů. Ve městě i základní škole je nainstalován kamerový systém, který plní kontrolní funkci „Velkého bratra“ (Orwel 1984). Vedení Základní školy Antona Bernoláka si tento systém velmi pochvaluje, protože zamezuje rizikovému chování a sociálně patologickým jevům.

V průběhu svého výzkumu jsem nicméně dospěl k odlišným výsledkům. Na základě mého pozorování jsem přesvědčen, že kamerový systém sociálně patologickým jevům zabránit nedokáže. Je schopen zachytit a eliminovat pouze to, co je okem viditelné. Nedokáže ale zachytit a potlačit šikanu, která se odehrává v šesté třídě. Dokáže ji pouze přesunout z viditelné formy do formy méně viditelné, z vizuální roviny do roviny audiální a z roviny fyzického násilí do roviny psychického ubližování.

V předkládaném textu nevykresluji žáky jako pasivní jedince, nýbrž spíše jako aktivní sociální aktéry, kteří vyjednávají své pozice ve školním kolektivu a kteří spoluutvářejí sociální realitu. Konkrétně zmiňuji chlapce Kazimira, který dává spolužákům menší částky na svačiny a tím se snaží nejenom vyhoupnout nahoru v pomyslném hierarchickém žebříčku školní třídy, ale i spolurozhodovat o tom, kdo bude v rámci školní třídy vytlačován na okraj.

Snažím se tím poukázat nejenom na jeho agency, ale i na jisté nabourávání pravidel uvnitř školy.⁷ Základní škole Antona Bernoláka je výchovně-vzdělávací institucí s kamerovým systémem, který umocňuje to, že jsou učitelé i žáci zasazeni do pravidel. Učitelé i žáci však nikdy nebudou do pravidel pouze zasazeni, protože tato pravidla (navzdory školnímu řádu i kamerovému systému) spoluutvářejí. Je to obousměrná dialektika – chování vytváří pravidla a pravidla vytváří chování.

Výzkum také odhalil, že rozlišování mezi Romy a Neromy je kontextuálně podmíněné. Na prvním stupni žáci nevnímají rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi. Na druhém stupni nastává postupně změna a tyto rozdíly nabývají na významu. Etický rozdíl mezi romskými a neromskými žáky byl postupně změněn a povýšen na rozdíl emický (sociokulturně relevantní).

LITERATÚRA:

- BARKER, CH. 2004. *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd. 240p. ISBN 9781446223307.
- DISMAN, M. 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. 371s. ISBN 80-7066-822-9.
- HAMMERSLEY, M. – ATKINSON, P. 2007. *Ethnography: Principles in practice*. Third edition. This edition published in the Taylor & Francis e-Library. 288p. ISBN 978-0-415-39604-2.
- HYMES, D. H. 1972. Introduction. In: Cazden, Courtney B.; John, Vera P.; Hymes, Dell H. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press. 394p. ISBN 978-0881331516.
- JANEČKOVÁ, E. – BARTÍK, V. 2011. *Kamerové systémy v praxi: právní režim z pohledu ochrany osobních údajů a ochrany osobnosti*. Praktická právnická příručka. Praha: Linde. 240s. ISBN 978-80-7201-850-5.
- KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 336s. ISBN 978-80-7367-871-5.
- LEVINSON, B. A. – POLLOCK, M. 2011. *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell. 592p. ISBN 978-1119111665.
- MARCUS, G. E. 1995. *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.

⁷ Barker (2004, 4) definuje agency takto: „The concept of agency can be understood to mark the socially determined capability to act and to make a difference. Agency has commonly been associated with notions of freedom, free will, action, creativity, originality and the possibility of change brought about the actions of sovereign individuals.“

- MARCUS, G. E. 1998. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press. 288p. ISBN 978-0691002538.
- MEAD, M. 1972. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill. 328p. ISBN 978-0688309749.
- MURCHISON, J. M. 2010. *Ethnography essentials: designing, conducting, and presenting your research*. San Francisco: Jossey-Bass. 260p. ISBN 978-0470343890.
- ORWELL, G. 2011. *Devatenáct set osmdesát čtyři*. Přeložila Petra Martinková, Praha: Argo. 518s. ISBN 978-80-257-0485-1.
- OTTENBERG, S. 1990. Thirty Years of Fieldnotes: Changing Relationships to the Text. In Sanjek, Roger. *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press, p. 139 – 160.
- SPINDLER, G. D. 1974. *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 561p. ISBN 978-0030851803.
- SPINDLER, G. D. 1963. *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 571p. ASIN B005TTJP62.
- SPINDLER, G. D. 2000. *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates. 454p. ISBN 978-0805834956.
- VORLÍČEK, R. 2016. „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. In *Lidé města/Urban People*, 18(3), 441–462.
- VORLÍČEK, R. 2017a. „Vyvolení, outsideři a Romové“: Selekce žáků v základní škole s výběrovými třídami. In *Slovenský národopis*, 65(1), 26–38.
- VORLÍČEK, R. 2017b. „S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. In *AntropoWebzin*. [online] roč. 1-2/2017, 21–29. [citované 21. ledna 2018]. Dostupné na <<http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/download/243/260.html>>.
- VORLÍČEK, R. 2017c. „Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému. In *Anthropologia integra*, 8(1), 45–52.
- VORLÍČEK, R. 2017d. Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole. In *Lidé města/Urban People*, 21(3), 403–422.
- VORLÍČEK, R. 2018a. „Naše učitelka nás naučila vytvářet skupinky rovnoměrně“: sociální inkluze v základní škole. In *Český lid*, 105, 45–65.
- VORLÍČEK, R. 2018b. „Děláš machry a přitom máš mikinu za dvačku“: socioekonomické antagonismy ve školní třídě. In *e-Pedagogium*, 1/2018, 47–57.

Radek Vorlíček působí jako postdoktorand na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Je absolventem magisterských oborů sociální antropologie a specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. Titul Ph.D. získal v oboru Integrované studium člověka – Obecná antropologie na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách.

Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.
Pedagogická fakulta UHK
Katedra sociální pedagogiky
Email: vorlicek.r@gmail.com.