

Významné osobnosti sociální pedagogiky v letech 1918 - 1950

Bc. Štefan Šranko

Diplomová práce
2014/2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Štefan Šranko**
Osobní číslo: **H130038**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Významné osobnosti sociální pedagogiky v letech 1918 – 1950**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti teorie sociální pedagogiky, dějin sociální pedagogiky a osobností sociální pedagogiky.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a závěr.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CIPRO, Miroslav. Slovník pedagogů. Praha: vydavatel Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

DĚDIČ, Miroslav. Než roztály ledy/Bevor das eis auftaute. Praha: Kulturní sdružení občanů německé národnosti ČR, 2002. ISBN 80-239-2720-5.

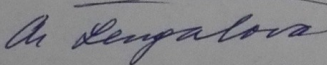
JŮVA, Vladimír., JUN a SEN. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

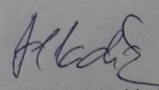
Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

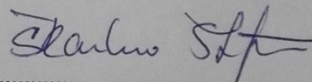
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.4. 2015

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá významnými osobnostmi české a zahraniční sociální pedagogiky, kteří jsou nositeli sociálně pedagogických myšlenek. V úvodu stručně charakterizuje vědní obor sociální pedagogiky, její pojem a definici. Práce se zmiňuje také o historickém vývoji tohoto oboru jak na českém území, tak i v zahraničí. V neposlední řadě upozorňuje na současnou tvář sociální pedagogiky. Práce uvádí významné představitele jak praktického tak i teoretického působení. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum na zjištění povědomí o osobnostech sociální pedagogiky u studentů FHS UTB ve Zlíně. Byla použita forma dotazníkového šetření.

Klíčová slova: sociální pedagogika, historie, osobnosti, pedagogika, Polsko, Německo, Česká republika

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the important personalities of Czech and foreign social pedagogy, who are bearers of socio-educational ideas. In the introduction briefly characterizes the science of social pedagogy, its concept and definition. The work also mentions about the historical development of this branch as in the Czech Republic as well as abroad. Last but not least draws attention to the current face of social pedagogy. The work presents a significant representative of both practical and theoretical work. The practical part consists of a quantitative research on the findings of the awareness of the personalities of the students social education of FHS UTB in Zlín. Was used in the form of a questionnaire survey.

Keywords: Social pedagogy, history, personalities, education, Poland, Germany, Czech Republic

Poděkování:

Chtěl bych na tomto místě poděkovat panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, ochotu, trpělivost a milý přístup při vypracování diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD A CÍL PRÁCE	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ PŘEDMĚTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.1 STAV ZKOUMANÉHO PROBLÉMU V LITERATUŘE	16
1.1.1 Zahraniční literatura	16
1.1.2 Domácí literatura.....	18
1.2 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	19
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM.....	20
1.4 GENEZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	22
1.4.1 Antika.....	22
1.4.2 Středověk.....	23
1.5 POJETÍ ČESKÉ (ČESKOSLOVENSKÉ) SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V LETECH 1918 – 1950.....	23
1.5.1 Vývoj české sociální pedagogiky do roku 1918	24
1.5.2 Vývoj české sociální pedagogiky v letech 1918 - 1935.....	25
1.5.3 Vývoj české sociální pedagogiky v letech 1935 – 1950	26
1.6 DEFINICE POJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	28
2 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	30
2.1 VYBRANÉ OSOBNOSTI ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	30
2.1.1 Arnošt Inocenc Bláha (1879 – 1960)	31
2.1.2 Karel Galla (1901 – 1987).....	34
2.1.3 Stanislav Velinský (1899 – 1991).....	36
2.1.4 Přemysl Pitter (1896 – 1976)	38
2.1.5 Miroslav Dědič (30. 8. 1925)	42
2.2 VYBRANÉ OSOBNOSTI ZAHRANIČNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	45
2.2.1 Janusz Korczak (1878 – 1942).....	45
2.2.2 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939).....	49
2.2.3 Paul Natorp (1854 – 1924).....	52
2.2.4 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).....	54
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ VE FILMOVÉ TVORBĚ	57
3.1 FILM A DOKUMENTY.....	57
II PRAKTICKÁ ČÁST	60
4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	61
4.1 HLAVNÍ CÍL VÝZKUMU	61
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ	61
4.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	62
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	62
4.5 METODIKA VÝZKUMU	62
4.5.1 Výzkumný vzorek	63
4.5.2 Časová posloupnost výzkumu.....	63
5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	64

5.1	ÚDAJE O RESPONDENTECH	64
5.2	DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	67
5.3	OVĚŘENÍ HLAVNÍCH CÍLŮ VÝZKUMU	70
5.3.1	Osobnost Přemysla Pitterra	70
5.3.2	Osobnost Miroslava Dědiče	72
5.3.3	Osobnost Karla Gally	74
5.3.4	Osobnost Stanislava Velinského	76
5.3.5	Osobnost A. I. Bláhy	78
5.3.6	Osobnost Janusze Korczaka	80
5.3.7	Osobnost A. S. Makarenka	82
5.3.8	Osobnost Paula Natorpa	84
5.3.9	Osobnost J. H. Pestalozziho	86
6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE.....	88
6.1	DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	89
	ZÁVĚR	90
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	96
	SEZNAM OBRÁZKŮ	98
	SEZNAM TABULEK.....	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	101

ÚVOD A CÍL PRÁCE

„*Historia magistra vitae*“

(Marcus Tullius Cicero, římský politik, řečník a spisovatel)

Latinským rčením, že historie je učitelkou života je vhodné začít úvod této diplomové práce, neboť staví na historických osobnostech a čerpá z minulosti a historie. Domácí a zahraniční sociální pedagogika má bezesporu hluboké historické kořeny a je v dnešní době významně se rozvíjejícím oborem. Při vytvoření a zformování vědního oboru, jako samostatné vědní disciplíny, jistě sehrálo obrovskou roli spojení pedagogiky a sociologie, ke kterému dochází v našich podmínkách počátkem 20. století.

Základním cílem této předkládané diplomové práce je pokus o vytvoření literární rešerše na podkladě shromážděné a prostudované teoreticky a odborně orientované literatury.

Zvolené téma diplomové práce není v přímé návaznosti na mou bakalářskou práci, kde jsem se věnoval kriminalitě a delikvenci mládeže ve Zlíně. Přestože to pro mě bylo téma velmi zajímavé, chtěl jsem si pro zpracování diplomové práce vybrat téma takové, které se přímo týká studovaného oboru. Předpokládám, že touto prací si ještě více prohloubím své znalosti v oboru sociální pedagogiky. Předkládaná diplomová práce staví na skutečnosti, že hlubší poznání významných osobností a historických počátků sociální pedagogiky je zapotřebí k proniknutí do souvislostí tohoto významně se rozvíjejícího vědního oboru.

Sociální pedagogika vychází z tradičního sociologického a filozofického myšlení a z tradic sociální práce, péče, solidarity a starosti o druhé, jež jsou průvodci lidského spousožití ve všech historických etapách.

K velkému rozmachu oboru sociální pedagogiky došlo v Českých zemích po změně společenské situace na počátku 90. let. Tento rozvoj byl způsoben různými důvody. Objektivní potřebou rozvoje sociální pedagogiky byla společenská poptávka po oboru, který by dokázal najít odpovědi na problémy, které se u nás ve větší míře začaly objevovat po změně společenského systému. V této době se výrazně změnila situace v rodinách a ve školách, a to na všech úrovních. Důležitou úlohu při formování domácí sociální pedagogiky sehrála jistě polská, německá a slovenská sociální pedagogika a rozvoj jejich pedagogického myšlení.

Ve své diplomové práci se budu zabývat vývojem sociální pedagogiky od počátků historie po současnost. V každé zemi probíhal vývoj zcela odlišně.

Proto jsem tuto práci rozdělil na vývoj sociální pedagogiky v zahraničí, a to v Polsku, Německu a samozřejmě na Slovensku, kde je sociální pedagogika neodmyslitelně spjata s tou českou. V neposlední řadě nesmí chybět stručná charakteristika vývoje české sociální pedagogiky.

Cílem teoretické části mé diplomové práce je uvést stručný pohled na vývoj sociální pedagogiky v českých zemích a v zemích sousedících s Českou republikou a v neposlední řadě přiblížit významné osobnosti sociální pedagogiky.

Jsem si plně vědom toho, že nebyly vyčerpány všechny možnosti, které by mohli vést k dalšímu objasnění detailů historie sociální pedagogiky. Práce by měla poskytnout základní, ale významné informace o vývoji sociální pedagogiky jako vědní disciplíny, která hraje stále významnější roli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ PŘEDMĚTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika jako poměrně nová disciplína stojí ve své podstatě na dvou základech. Jedním je tradice filozofického myšlení, jež se soustřeďuje na výpovědi o složitém vztahu společnosti a člověka, druhým je tradice sociální práce, příklady péče, solidarity a starosti o druhé, jež doprovází praxi mezilidského soužití ve všech historických epochách (Procházka, 2012 s. 11).

Sociální pedagogika začala vznikat spontánně, protože věda musela reagovat na velké sociální proměny, které s příchodem moderní společnosti nastaly. Sociální pedagogika, ještě nerozpoznána jako samostatný obor, vznikala bez svého označení na průsečíku jiných disciplín: sociologie, psychologie, pedagogiky, antropologie, biologie a ekonomie. Mnozí z významných pedagogů byli pedagogy sociálními. Vedle J. Korczaka či P. Pittera, u kterých o jejich sociálně pedagogické orientaci nikdo nepochybuje, je zde seznam jmen, které jsou běžně řazeny do dějin školní pedagogiky či do pedagogiky obecné, jejichž činnost však byla motivována především sociálně pedagogickými východisky: např. J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, M. Montessori, R. Steiner, P. Natorp, J. Dewey, P. Freire atd. (Sociální pedagogika, 2013, s. 12).

Jak uvádí Jůva (2003), je sociální pedagogika významný směr moderního pedagogického myšlení 20. století. Vychází z poznatků sociologie, na kterých staví svoji výchovnou koncepci, formy i metody.

Sociologická pedagogika chápe člověka jako bytost sociální, kterou formují především společenské podmínky. Výchovou rozumí plánovité zespolečnění (socializaci) jedince. Na rozdíl od převážně individualisticky zaměřených psychologických koncepcí zdůrazňuje sociologická pedagogika společenskou orientaci výchovy. Výchovou si společnost utváří jedince takového typu, jakého potřebuje. Centrem takto pojaté výchovy je složka mravní, která vede jedince k poznání mravních hodnot, k jejich uvědomělému uznání a k jejich aplikaci v životě (Jůva, 2003 s. 54).

Je zřejmé, že pojetí sociální pedagogiky se různilo a v průběhu vývoje proměňovalo. Především to souviselo s výkladem pojmu sociální. Jedno pojetí tento pojem chápalo ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace, druhé vidělo pojem sociální ve vztahu k celé společnosti, a tedy ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti (Kraus, 2008, s. 39).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým výčtem předmětu zkoumání, resp. s různými předměty zájmu, tj. obecného vymezení obsahu oboru sociální pedagogika. Jako předměty sociální pedagogiky jsou uváděny:

- sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti,
- člověk jako bio-psycho-sociálně-spirituální bytost,
- pedagogizace prostředí (organizování prostředí ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů na základě individuálních potřeb jednotlivců a kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí),
- člověk v sociálním prostředí a interakce výchovy s prostředím,
- konfliktní interakce mezi jedincem a společností,
- rizikové chování a sociální deviace,
- sociálně-pedagogická prevence a terapie,
- intervence do procesu socializace,
- sociální výchova,
- podmínky výchovy,
- životní styl člověka a kvalita jeho života,
- otázky životní pomoci,
- výchova ke svépomoci (Bendl, 2014, s. 9).

S tím, jak se sociální realita komplexních společností stávala méně a méně přehledná, vyvstala potřeba vyčlenit průsečík jako samostatný obor. Nejprve jako samostatný studijní obor se specifickou profilací studovaných předmětů a se specifickým souborem prostředí, v nichž studenti procházejí praxí. Později přibyla potřeba větší teoretické návaznosti, která by zajistila plynulejší rozvoj studijního oboru. Tato změna nakonec vedla k utvoření samostatné subdisciplíny pedagogiky. S následnou sebereflexí se sociální pedagogika dostává do zvláštní situace, protože je stále více zjevná její jedinečná pozice.

Jestliže totiž má velká část pedagogických subdisciplín (školní pedagogika, pedeutologie, teorie výchovy, speciální pedagogika, andragogika, gerontagogika, muzejní pedagogika) něco společného, pak je to právě sociální dimenze edukace (Sociální pedagogika, 2013 s. 12).

Sociální pedagogika je velmi rozsáhlý pojem. Zahrnuje především prostředí, výchovu, vzdělání, různé sociální skupiny a mnoho jiného. Sleduje také v kontextu současné doby podmíněnost výchovných procesů, a to specifickými vlivy prostředí. Věnuje se výchově jako celku, ale současně se soustřeďuje také například na problémy mimoškolské výchovy (Laca, 2011, s. 6-8).

Závěrem lze tedy říci, že základní ideou sociální pedagogiky je idea sociálního začlenění. Sociální pedagogika usiluje o to, aby se jedinec dokázal začlenit do společnosti (skupiny, komunity) a svou činností a aktivitou dokázal být prospěšný jak sobě, tak společnosti. Jde mj. o to, aby se člověk neocítl na okraji společnosti, aby se nenechal společností „převálcovat,“ ale aby žil důstojný, hodnotný a smysluplný život ve společenství ostatních lidí. Idea sociálního začlenění je osou společenského života, tmelem společenské soudržnosti a organizace. Z hlediska sociální pedagogiky představuje obsahové pojítko, jednotící linii či princip, který propojuje jednotlivé oblasti, resp. témata sociální pedagogiky. Proto patří do sociální pedagogiky jak problematika sociálních deviací, rizikového chování, tak problematika prostředí a jeho pedagogizace, multikulturní výchovy či otázky pomoci bližnímu a péče o znevýhodněné jedince a skupiny. V případě všech těchto témat jde primárně o snahu najít rovnováhu mezi jedincem (individuem) a společností (skupinou), pomoci lidem začlenit se do společnosti a patologicky nevybočovat ze společenství (Bendl, 2014, s. 17-18).

1.1 Stav zkoumaného problému v literatuře

Ze všech zahraničních literatur je rozvoji české sociální pedagogiky nejbližší sociální pedagogika na Slovensku, v Německu a v Polsku. Proto se budu kromě charakteristiky domácí literatury věnovat i rozboru literatury těchto tří zemí.

1.1.1 Zahraniční literatura

Současná německá sociální pedagogika

Tato pedagogika získala díky bohaté tradici a teoretickému rozpracování významné místo. Teoreticky obor dále rozvíjela a rozvíjí řada osobností: Herman Geisecke, Hans Tiersch, Winfried Noack aj.

Pojetí obsahu disciplíny se u jednotlivých autorů liší. Společným jmenovatelem německé sociální pedagogiky je však snaha reagovat na aktuální problémy, které vytváří postindustriální společnost. Jde tedy o hledání nových opatření a institucionálního zabezpečení sociální pomoci, poradenství a péče určené všem věkovým, sociálním a etnickým vrstvám společnosti (Procházka, 2012, s. 49-51).

Současná polská sociální pedagogika

Polská sociální pedagogika se na rozdíl od té Československé postupně distancovala od oficiálních vládních doktrín a poukazovala na negativní společenské jevy. Také díky tomu došlo v devadesátých letech k bouřlivému rozvoji oboru, který se studuje na mnoha univerzitách, opírá se o řadu vědeckých časopisů a má velký počet osobností. Polská sociální pedagogika dokáže právě proto analyzovat a řešit řadu aktuálních společenských problémů (nezaměstnanost, bezdomovectví, problematiku rodiny, agresivitu dětí, její prevenci aj.). Klade důraz na spojení otázek výchovy a sociálního prostředí a vytváří náhled na formální (institucionální) a neformální (volnočasové) výchovné a osvětové (výchovně vzdělávací) působení (Procházka, 2012, s. 51).

Jak uvádí Kraus (In Sociální pedagogika, 2013, s. 102), *např. v Polsku vyšlo v r. 2004 dvousvazkové dílo jako přehledová studie o sociální pedagogice v Polsku od r. 1945 do současnosti a každý ze svazků má kolem 500 stran.*

Současná slovenská sociální pedagogika

V tomto prostředí se sociální pedagogika velmi intenzivně rozvíjí, reprezentuje ji řada osobností, opírá se o vědecká a univerzitní pracoviště a sociální pedagog má na Slovensku pevné místo ve školské a veřejné správě. Jedním z podstatných impulzů, jež umožnil bouřlivý rozvoj sociální pedagogiky na Slovensku, bylo právě dílo O. Baláže a jeho schopnost zakotvit sociální pedagogiku ve výzkumném poli. V současné době je sociální pedagogika reprezentovaná řadou osobností a vědecko-výzkumných pracovišť.

Významnou osobností, která tvoří páteř slovenské sociální pedagogiky je například **Peter Ondrejko**, jež se soustředí především na oblast sociologie výchovy. Přesto přesah jeho zájmu otevírá prostor i pro sociální pedagogiku. Zajímají jej procesy socializace osobnosti v rodinném a školním prostředí. Sociální pedagogiku také orientuje na problematiku vlivu tzv. sociálně patologických jevů a na související otázky prevence. Další osobností je zde **Jolana Hroncová**, jejímž předmětem zájmu jsou otázky profesních kompetencí sociálního pedagoga, dále pak problematika tzv. sociálně patologických jevů a možnosti jejich prevence v rodinném i celospolečenském kontextu. Společně s **Ingrid Emerovou** rozvíjejí otázky vymezení role sociální pedagogiky v oblastech prevence a reedukace.

Velmi významný pohled na sociální pedagogiku přináší také **Zlatica Bakošová**. V její představě předmětu a poslání sociální pedagogiky se odráží víra ve významnou roli výchovy, která je šancí pro současnou společnost. Je to ale výchova doprovázející jedince a pomáhající jedinci (Procházka, 2012, s. 52-54).

Jejím cílem je: „poskytnout pomoc dětem, mládeži i dospělým v různých typech prostředí hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků. Cílem je přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Jde o proces výchovné starostlivosti, opatrovnictví, ochrany směřující k integraci a stabilizaci osobnosti.“¹

¹ „poskytnúť pomoc deťom, mládeži i dospelým v rôznych typoch prostredí hľadáním optimálnych foriem pomoci a kompenzováním nedostatkov. Cieľom je premena ľudí a spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opatery, ochrany směřující k integrácii a stabilizácii osobnosti“ (Bakošová in Procházka, 2012, s. 54).

1.1.2 Domácí literatura

Ke koncipování sociální pedagogiky dochází u nás na přelomu století a významně k tomu přispěla publikace *Člověk-prostředí-výchova* s podtitulem *K otázkám sociální pedagogiky* (Kraus, Poláčková et. al., 2001). Autoři se věnují charakteristice sociální pedagogiky jako vědního oboru, problematice prostředí, jeho roli ve výchovném procesu, vztahu socializace a výchovy, životním situacím, problematice komunit, fenoménu pomáhání a pomáhajícím profesím včetně modelu profese sociálního pedagoga.

Zájemcům o sociální pedagogiku a pracovníkům v pomáhajících profesích je také určena publikace R. Jedličky, P. Klímy, J. Koti a J. Němce *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí* (Kraus, 2008, s. 20).

Dle Krause (In Sociální pedagogika, 2013, s. 108) se ani v následujících letech v tomto směru situace příliš nezměnila. V Pedagogické orientaci se do současnosti objevilo šest příspěvků se sociálně pedagogickou tematikou, z toho čtyři z pera slovenských kolegů (Hroncová, Niklová, Cabanová). Jeden týkající se dějin sociální pedagogiky vzhledem ke své úrovni neměl být, podle mého soudu, ani otištěn (Klapko) a tak zůstává pouze příspěvek J. Hladíka týkající se multikulturní výchovy. V časopise pedagogika je situace ještě horší. Za celou dobu byly otištěny pouze tři příspěvky, které se nějakým způsobem dotýkají témat sociální pedagogiky: *K vývoji české sociální pedagogiky* (Kraus, 2007), *Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí* (Hladík, 2011) a *Komparace hodnocení významu multikulturních kompetencí učiteli a žáky ZŠ* (Hladík a Pagáčová, 2013).

Rok 2013 se v tomto směru může pokládat za jakési vyvrcholení celého předcházejícího vývoje. Podařilo se to, co se i přes určité pokusy nedařilo v letech minulých - ustavit Asociaci vzdělavatelů v sociální pedagogice. Její sídlo je na Cyrilometodějské teologické fakultě UP a vše stojí J. Hladík z FHS UTB ve Zlíně. Dalším mimořádně významným krokem je založení vlastního časopisu Sociální pedagogika, jehož vydavatelem je FHS UTB ve Zlíně. Obojí dává naději, že prestiž oboru sociální pedagogika bude dále vzrůstat (Sociální pedagogika, 2013, s. 109).

1.2 Vztah zkoumaného tématu k sociální pedagogice

Dle slov Blahoslava Krause (In Sociální pedagogika, 2013, s. 102) urazila sociální pedagogika od počátku devadesátých let pořádný kus cesty. Je totiž třeba vidět, že sociální pedagogika v našich podmínkách je obor relativně mladý a že nebylo příliš na co navazovat. I když má svoji historii, přeci jenom je tato historie a její tradice nesrovnatelná se situací v Německu, ale také v Polsku. Svědčí o tom počty publikací, počty pracovišť a pracovníků, kteří se po celá dlouhá léta tomuto oboru věnují.

Z výše uvedených řádků je tedy patrné, že je naše sociální pedagogika určitým způsobem vázána na sociální pedagogiky zemí, kde vývoj nebyl ve velké míře utlumen (např. totalitním režimem) nebo nebyl přerušen vůbec. Z těchto důvodů tedy můžeme mluvit o pokračování přerušeno vývoje české sociální pedagogiky v přímé návaznosti na sociální pedagogiky v jiných zemích. Studium sociální pedagogiky na českých univerzitách a vysokých školách má v současné době silnou a vzrůstající tendenci narůstajícího zájmu studentů.

Obor sociální pedagogiky za svoji krátkou obrozenou existenci získal na našem území kredit samostatné plnohodnotné a dynamicky se rozvíjející vědy. Na základě těchto skutečností je vhodné studentům sociální pedagogiky přinést ucelenější pohled na vývoj oboru po stránce historické a přiblížit některé významné osobnosti, které měly na vývoj nepopíratelný vliv.

Osobnosti národa jsou tvůrci duchovního bohatství. Ve svém životě řešily konkrétní nezralé problémy spojené s osudy velkého počtu lidí a dokázaly reagovat správně na složité situace historického pohybu. Správná volba, moudré rozhodnutí a morální hodnota volby osobností v duchovních dějinách národa má svůj smysl i jako důležitá informace pro řešení současných problémů. Žádná osobnost minulosti za nás, současníky, již nevyřeší konkrétní úkol vyvést společnost k pozitivnímu a systémovému řešení různých sociálních problémů, mohou nás pouze inspirovat (Balvín, 1999, s. 12-13).

Jedním z velmi důležitých prvků v sociální pedagogice je osobnost sociálního pedagoga. Jsem toho názoru, že není důležité jenom teoretické vymezení osobností nebo jejich vlastností, ale je nutné ukázat na konkrétních postavách sociální pedagogiky, jaký by měl v tomto směru sociální pedagog být.

1.3 K základním pojmům

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na vybrané osobnosti sociální pedagogiky. K pochopení souvislostí je nutné především objasnit několik základních teoretických pojmů, se kterými bude nadále pracováno. Zejména se jedná o definici pojmů, jako je sociální pedagogika, sociální, osobnost, historie.

• **Sociální pedagogika** – dle (Pedagogického slovníku, 1995, s. 203-204) se jedná o aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je široce rozvinuta zvl. v Německu (Sozialpädagogik), kde je zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na rizikové skupiny ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby apod.

Domnívám se, že je důležité zmínit rozdělení sociální pedagogiky podle (Krause, 2008, s. 43-44) na sociální pedagogiku v **širší rovině**, kdy jejím úkolem má být dle Cipra (2001) spíše prevence než represe, což je ovšem v současnosti o to těžší, protože mnohdy nezodpovědné jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých. Dle (Krause, Poláčkové, 2001) se hovoří o sociální pedagogice jako o vědním oboru transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, a to nejen v souvislosti s problémy rizikových a potencionálně deviantně jednajících, ohrožených a nějak znevýhodněných skupin, ale i v souvislosti s celou populací. Sociální pedagogika by měla podle této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti.

Na druhou stranu se v **užší rovině** jedná o vymezení oboru konkrétněji než v předchozí širší rovině, která je pojata všeobecněji. Procházka (2012) uvádí, že se sociální pedagogika v užší rovině váže na problematiku sociálně patologických jevů. Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám, jedincům a nalezení výchovných postupů vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci (Procházka, 2012, s. 66).

Jak uvádí Akademický slovník cizích slov (1997, s. 698), má pojem **Sociální** několik významů. Pro obor sociální pedagogiky se jeví jako nejpoužitelnější definice, která říká, že pojem sociální se dotýká oblasti lidské společnosti, vztahů mezi lidmi ve společnosti a snahy o zlepšení společenských problémů.

Za významné také považujeme to, že se sociální pedagogika snaží odhalit sociální procesy, které narušují či znesnadňují socializaci jedinců či ohrožených skupin a vedou ke vzniku společenských rozporů a problémů. Na prahu 21. stol. je patrné, že nástup společenských problémů není pouhým specifikem období transformace české společnosti, ale že celá lidská civilizace prožívá řadu změn, které kladou na jedince zvýšené nároky (Procházková, 2012, s. 63).

- **Historii** můžeme považovat za něco, co se vztahuje k dějinnému procesu a vývoji. Naopak historickou osobností je člověk, který je důležitý pro další dějinný vývoj a byl v minulosti něčím významným (Akademický slovník, 1997, s. 292).

- **Osobností** rozumíme člověka, který je v hovorovém pojetí uznávaný. Tento je kladně přijímán a je zvláštní svým životem a jednáním (Průcha, 1995, s. 141).

1.4 Geneze sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se nezpochybnitelně opírá o myšlenky antické a středověké filozofie, proto považuji za důležité se o těchto myšlenkách zmínit. Antická i středověká filozofie měla bezpochyby významný vliv na celou světovou i evropskou vzdělanost, proto bych velmi rád uvedl nejvýznamnější milníky těchto období. Na antické pojetí výchovy a vzdělávání navazuje období středověku, jehož vrcholné období bývá nazýváno obdobím scholastiky. Pokusím se zmínit jen nejdůležitější okolnosti, které měly vliv na formování sociálně pedagogického myšlení a na pozdější genezi sociální pedagogiky jako samostatné vědy.

1.4.1 Antika

O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti. Filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Aristoteles ve svém díle *Politika* uvádí, že diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat se zřetelem k platné ústavě. Význam výchovy při společenském uplatnění člověka, tedy její sociální funkci, vyzvedává především Platon. Podle něho může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu. Chybí zde však myšlenka lidského soucítění s těmi, kteří se ocitnou v nouzi. Každý by měl být soběstačný, vzdorovat osudu a nedožadovat se soucitu. Úvahy, že stát nemůže zákony a způsobem vlády zlepšit morálku a že je třeba podat pomocnou ruku trosečníkovi, najdeme až u římského filozofa Seneky (Kraus, 2008, s. 9).

Antická římská společnost v mnohém odrážela řecký ideál člověka-občana a obzvláště římská republika stavěla na ideálu výchovy ke ctnostem a uměřenosti. Výchovný ideál, který samozřejmě nepřesahoval meze otrokářského systému a diferencoval nejen mezi svobodným a nesvobodným, ale také mezi římským a neřímským obyvatelstvem, se soustředil na přípravu občana znalého svých povinností, ale i práv ve vztahu ke státu i druhým (Procházka, 2012, s. 13).

1.4.2 Středověk

V pátém století, po rozkladu Západořímské říše, se v Evropě postupně utváří feudální společnost, která byla rozdělena na jednotlivé stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní). Toto rozdělení se odráží v celé společnosti, a tedy i ve výchově, kde byly podstatné rozdíly mezi přípravou šlechty a duchovenstva. Dále byly rozdíly také mezi vzděláním měšťanů a širokými vrstvami poddaných. Prvky antické výchovy byly přijímány jen potud, pokud byly slučitelné s vírou a sloužily potřebám středověkého světa. Křesťanství tvořilo ústřední článek výchovného působení (Jůva, 2001, s. 27).

Za zmínku stojí myšlenka T. Aquinského, který říká, že chudoba je nutným výrazem společenského pořádku. Všichni kdo nemají majetek, jsou povinni pracovat.

V rámci sociálně pedagogického myšlení ve středověku je možné připomenout křesťanský ideál člověka a společnosti, který vychází z učení Ježíše Krista (opírající se o jeho poselství obsažená v evangeliích a v následujících pasážích Nového zákona), a praktickou pomoc bližnímu ve středověké společnosti. Nový ideál člověka a jeho výchovy je v rodící se středověké společnosti propojen s církví a její snahou prosazovat lásku k bližnímu a soucit s bezmocnými a trpícími. Pokud se týká praktické pomoci bližnímu ve středověké společnosti, lze připomenout křesťanský středověký filantropismus, vyznačující se více méně nahodilou činností zaměřenou na „sousedskou“ výpomoc (Bendl, 2014 s. 19).

1.5 Pojetí české (československé) sociální pedagogiky v letech 1918 – 1950

Sociální pedagogika se v Československu začala rozvíjet už od poloviny 19. stol. za doby tehdejšího Rakouska - Uherska. Se vznikem Československé republiky v roce 1918 vychází na povrch spousta nových společensko-politických změn. Dochází ke vzniku nových společenských problémů, jako byly například chudoba či nezaměstnanost. Další problémy nově vzniklého státu byly také výrazné hospodářské, výchovné a sociální rozdíly mezi Čechy a Slovenskem, resp. Podkarpatskou rusí. Společnost nutně potřebovala adekvátně zareagovat na vzniklé situace.

Pro lepší přehlednost je toto zvolené časové období rozděleno do několika částí. Rozdělení bylo nutné z důvodu několika významných světových událostí, ke kterým ve zvoleném časovém rámci došlo, a mělo nepochybně významný vliv na vývoj sociálně pedagogického myšlení.

1.5.1 Vývoj české sociální pedagogiky do roku 1918

Sociální pedagogika se na počátku 20. stol. rozvíjela ve své teoretické i praktické podobě. Pro celé 19. a počátek 20. stol. byla typická snaha spojit sociální práci s výchovou a praktickým (pracovním) vzděláváním. Víra ve schopnost výchovy a vzdělání proměnit lidi i společnost, se v době velkých společenských převratů zdála být velkou nadějí (Procházka, 2012, s. 39).

Pravdou také je, že většina vzdělaných pedagogů věnovala své síly praktickým otázkám formování české školy (nejprve v podmínkách Rakouska - Uherska, pak v samostatné Československé republice). Sociálně pedagogické problémy sleduje například sociolog E. Chalupný, B. Foustka, A. I. Bláha, ale také T. G. Masaryk. V praxi školní výchovy nacházely myšlenky sociální pedagogiky uplatnění v textech i činech F. Štampacha (řešení otázky toulavých a cikánských dětí), P. Pittra (ochránce ohrožených židovských i německých dětí) aj. (Procházka, 2012, s. 57-58).

K sociologickým základům pedagogiky (a tím k sociálním aspektům výchovy a rozvoje osobnosti) významně přispěl profesor sociologie na brněnské univerzitě A. I. Bláha. O vztahu pedagogiky a sociologie uvažoval na stránkách Sociologické revue již v roce 1911 (Bláha, 1927, s. 25 in Kraus s. 15).

Pro teoretický rozvoj české sociální pedagogiky sehrála zásadní význam až práce Gustava Adolfa Lindnera. Lindner byl velmi všestrannou osobností a jeho záběr sahal od filozofie a pedagogiky k etice, estetice, psychologii a sociologii.

Lindnerovo dílo nenašlo mnoho pokračovatelů. Sociální pedagogika jako teoretická disciplína byla přeci jen v počátcích svého vývoje, a tak myšlenky na sociální rozměr výchovy najdeme spíše v dílech řady významných českých sociologů nebo v praktických pedagogických pokusech (Procházka, 2012, s. 57).

1.5.2 Vývoj české sociální pedagogiky v letech 1918 - 1935

Ve 20. a 30. letech se u nás sociální pedagogika rozvíjela zejména v díle A. I. Bláhy, S. Velinského, F. Chalupného, V. Vendyše, J. Šímy a dalších. Ne všichni autoři pěstovali nominální sociální pedagogiku, spíše se řadili k sociologům výchovy nebo k pedagogickým sociologům. Jejich názory a koncepce lze však v celku řadit na rozhraní pedagogiky a sociologie, avšak s ohledem na to, že pedagogická díla akcentují spíše normativní stránku jevů, sociologická díla spíše zjišťují přístup k realitě (Kvapilová, 2000, s. 10).

Sociální pedagogika jako jedna z pedagogických disciplín se mezi dvěma světovými válkami pokoušela vybudovat své místo v rámci české pedagogiky. Kromě teoretických výkladů byla zkoumána především problematika vlivů prostředí, v níž se doplňovala s jinými disciplínami, jako byla speciální pedagogika, sociologie, lékařství a sociální práce. Pevné zakotvení se jí však nepodařilo realizovat (Přadka, 2004, s. 21).

Slibný vývoj pedagogiky a dalších společenských věd v období Československé republiky byl přerušeno nacistickou okupací, jež měla katastrofální důsledky pro rozvoj české vědy i celého národa. Poválečná situace však přinesla vše jiné, jen ne návazání na duchovní tradici naší první republiky. Sociální pedagogika jako samostatná disciplína nebyla dál z ideologických důvodů rozvíjena (Procházka, 2012, s. 58).

Na rozdíl od sociální pedagogiky německé i polské u nás v celém období první republiky nenajdeme výraznou osobnost či zásadní dílo výrazně reprezentující naši sociální pedagogiku té doby. Lze sice připomenout řadu prací, které bychom mohli označit jako sociálně pedagogické, ale zároveň i jako práce z oblasti sociologie výchov či pedagogické sociologie. Pojednávaly o konkrétních problémech ze života a autoři sami je nepřirazovali k žádné vědní disciplíně. Tak např. práce F. Štampacha *Dítě nad propastí* (1933) se týkala dětí toulavých, cikánských. M. Cipro označil tohoto autora za pionýra tehdejší sociální pedagogiky a o uvedené publikaci soudil, že by mohla svou vědeckou úrovní, analytickým přístupem a syntetickou přehledností sloužit jako inspirace pro dnešní práci v tomto oboru (Cipro, 2001 in Kraus s. 15).

Jistou výjimkou mezi všemi prvorepublikovými příspěvky k sociální pedagogice byla monografie S. Velinského *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927), v níž se autor pokusil o vymezení oboru a jeho úkolů. Za předmět sociální pedagogiky považuje rozvoj všech dispozic osobnosti, které se mohou měnit pod vlivem prostředí.

Úkolem sociální pedagogiky je zjišťovat činitele sociálního původu, kteří mají vliv na život člověka ve společnosti, a vyhledávat všechny faktory, jež mohou působit na chování individua, a přispívat k navozování sociální rovnováhy osobnosti. V jeho pojetí tak sociální pedagogika, podobně jako v Kádnerových *Základech obecné pedagogiky* (1925-1926), splývá s celou pedagogikou (Kraus, 2008, s. 16).

Bezpochyby nejvýraznější postavou české pedagogiky za předmnichovské republiky byl Otakar Kádner (1870-1936), profesor tohoto oboru na Univerzitě Karlově v Praze. Je autorem rozsáhlých syntetických prací: šestidílných *Dějiny Pedagogiky* (1923-24), třídílných *Základů obecné pedagogiky* (1925-26) a čtyřdílného spisu *Vývoj a dnešní soustava školství* (1929-33). Zpracoval rozsáhlý faktografický materiál a prosadil v české pedagogice exaktní historicko-srovnávací myšlení. Jeho dílo je protknuto demokratismem a metodologicky dokládá hodnoty českého pozdního pozitivismu (Jůva, 2003, s. 78).

1.5.3 Vývoj české sociální pedagogiky v letech 1935 – 1950

Velmi významnou skutečností, která v období mezi lety 1935-1950 ovlivňuje vývoj pedagogiky a potažmo i sociální pedagogiky je vznik protektorátu Čechy a Morava v období od 15., respektive 16. března 1939 do 8. až 9. května 1945, kdy je Československo okupováno nacistickým Německem.

Toto období se nese ve znamení omezování českého školství a vzdělávání. Nejen že byly uzavřeny všechny české vysoké školy, ale od roku 1942 byl postupně omezován i počet studentů na gymnáziích a bylo zrušeno přes 50 středních škol. Počet studentů poklesl z 85 000 v roce 1939 na zhruba 35 000 v roce 1944. Kulturní život byl podřízen zájmům německé propagandy. Vydavatelskou a nakladatelskou činnost omezila přísná cenzura. Brzo po okupaci bylo zakázáno vydávat, prodávat a půjčovat anglickou, americkou, polskou, ruskou, jugoslávskou a zejména židovskou literaturu. Mnoho knih i hudebních děl se dostalo na index zakázané kultury. Lepší úděl měl český film, ačkoli rovněž podléhal velkému tlaku okupantů. V druhé polovině roku 1944 bylo vyhlášeno „totální válečné nasazení v Protektorátu,“ jehož opatřeními na poli kulturním bylo omezení písemnictví, časopisů, hudby, dále zákaz divadelních představení a výstav. Byla také uzavřena muzea (Wikipedie [online]. [2015-23-3]. Dostupné: z WWW <http://www.cswikipedia.org>).

Jednou z významných skutečností negativního charakteru, které poznamenaly vývoj sociální pedagogiky po roce 1948, bylo prohlášení sociologie za buržoazní pavědu.

Byla-li pak oblast výchovy a vzdělání pojímána v těsném vztahu ke společensko-politickým poměrům, jak se tehdy dělo, celá pedagogika se zákonitě již ze své podstaty jevila jako sociální, a nebylo třeba uvažovat o nějaké specifické disciplíně. Obrat nastal teprve v polovině 60. let, a to pod vlivem politických změn v tehdejší SSSR (kritika Stalinova kultu osobnosti). Vznikala nová sociologická pracoviště, začal vycházet Sociologický časopis a otevřel se i prostor pro sociální pedagogiku (Kraus, 2008, s. 16).

Významný podíl na rozvoji československé pedagogiky mezi dvěma válkami měl Josef Hendrich (1888-1950), významný komeniolog a obecný pedagog. Z jeho prací je dodnes zajímavý spis *Filozofické proudy v současné pedagogice* (1926), ve kterém podrobně rozebral základní směry pedagogiky dvacátého století, jako je pedagogika pozitivistická, pragmatická, novokantovská i některé iracionální pedagogické směry (Jůva, 2003 s. 78).

Po skončení druhé světové války nastává krátké období tří let před nástupem vlády komunistické strany v našem státě. V této době se ale sociálním otázkám věnuje především sociologie, uskutečnily se některé výzkumy prostředí, ovšem rozvoj sociální pedagogiky nenastal. Z významnějších autorů je nutné se zmínit o studii F. Pražáka *České dítě* z roku 1948 a práci J. Obrdlíkové *Pedagogická sociologie* z roku 1947.

Rokem 1948 začíná poměrně dlouhá epocha vlády jedné strany a jedné ideologie. O sociálních problémech se zpočátku předpokládalo, že přestanou existovat a i když se ukázala naivita těchto názorů, nebyly ani později sociální problémy oficiálně přiznávány. Pedagogika se začala věnovat především problémům školní výchovy, sociologie byla považována za podezřelou vědní disciplínu a sociální práce se v podstatě zredukovala na byrokratické přerozdělování finančních dávek (Přadka, 2004, s. 21).

1.6 Definice pojmu sociální pedagogiky

Procházka (2012) uvádí, že ve škále pohledů na podstatu a zaměření současné sociální pedagogiky se lze z hlediska šíře obsahu i objektu zájmu setkat s užším a širším pojetím této vědní disciplíny.

Užší pojetí sociální pedagogiky se vztahuje na problematiku tzv. sociálně patologických jevů (dnes se používá pojem rizikové chování) a na jedince či skupiny, jež pro společnost představují z tohoto hlediska riziko (Kraus in Procházka, 2012, s. 66). Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům a nalezení výchovných postupů vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci. Toto užší pojetí má tradici v praktickém směru sociální pedagogiky, vychází z přesvědčení o smyslu pomoci druhým a čerpá svou sílu z příkladů práce Pestalozziho a jeho nástupců.

Na druhou stranu je sociální pedagogika v širším pojetí považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. Obsahem je hledání postupů pro usnadňování procesu enkulturace a socializace. Nejde tedy jen o odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání (Procházka, 2012, s. 67).

Definici sociální pedagogiky vycházející z tohoto pojetí lze nalézt například v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008), kde je sociální pedagogika vymezena jako „*aplikovaná disciplína pedagogiky, která se zabývá širším okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní výchovy, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a dalších. V současnosti je ve společnosti sociální pedagogika vnímána hlavně v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.*“

Pro ucelenější přehled je uvedeno několik pohledů na definici sociální pedagogiky jak českých, tak i slovenských představitelů:

- Jak uvádí Klíma (In Éthum, 1993, s. 39), „*sociální pedagogika představuje obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při utváření optimálního životního způsobu jednotlivců, na usnadňování procesů enkulturace a socializace a řešení, formy a zdroje konfliktních interakcí mezi jedincem (skupinou) a společností. A to prostřednictvím procesu výchovy, vzdělávání, organizování prostředí, řízení různých činností.*“
- Bakošová (1994) „*považuje za předmět sociální pedagogiky prostředí, jeho organizování ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů podle individuálních potřeb jednotlivců a kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí. Místo sociální pedagogiky má být všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci. Jde o pomoc osobnosti, péči o ni při různých sociálních problémech.*“
- Poláčková (In Sekot, 1997, s. 26) „*vymezuje sociální pedagogiku jako multidisciplinární obor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení. Analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psychosociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem.*“
- Hradečná (1998) říká, „*že překračuje dimenze omezené školou a projevuje se v celistvosti školní a mimoškolní problematiky, v kooperaci i rozpornosti školních a širších sociálních vlivů na jedince, v pozici jedince uvnitř sociálních skupin, definované nejen postavením žáka, ale i jako člena různých sociálních skupin a společnosti vůbec. Zahrnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, požadavky na ně, prognosy a perspektivy sociální výchovy a vztahy, v nichž se realizuje.*“

Naproti tomu je zde uvedeno jedno zajímavé konstatování, kdy v *Přehledu pedagogiky* Průcha (2000, s. 87) navíc konstatuje, že v původním pojetí se sociální pedagogika chápala jako „*praktická opatření pro výchovu mládeže, která je „zpuštělá,“ mravně narušená, dopouštějící se kriminality apod.*“

2 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Dle Bendla (2014) můžeme osobnosti sociální pedagogiky „v zásadě rozdělit do tří základních skupin. První skupinu reprezentují tzv. předchůdci sociální pedagogiky. Někteří autoři hovoří v této souvislosti o historických kořenech sociální pedagogiky. Druhou skupinu tvoří praktici sociální pedagogiky, tj. reprezentanti praktického proudu v sociální pedagogice. Třetí skupina sestává z osobností teoretické sociální pedagogiky, tj. ze zástupců teoretického proudu v sociální pedagogice.“

Zvolené osobnosti jsou představiteli jak teoretického, tak i praktického proudu.

2.1 Vybrané osobnosti české sociální pedagogiky

České země šly odlišným vývojem a sociální pedagogika nebyla tolik rozvíjena. Počátky jsou spojovány se jménem G. A. Lindnera (prvního profesora pedagogiky na Karlově univerzitě). G. A. Lindner akceptoval sociologickou orientaci, ale jeho teoretické dílo nemělo přímé pokračovatele u nás ani v zahraničí. Jistá pozornost byla sociální pedagogice věnována po celé období první republiky, např. sociálně pedagogickými otázkami se zabýval sociolog I. A. Bláha. Myšlenkově přispěli k rozvoji sociální pedagogiky u nás J. Král, V. Vendyš, F. Chalupný. Neexistuje však žádné samostatné pracoviště, ani nevzniklo žádné zásadní dílo věnované sociální pedagogice. Po 2. světové válce těsné spojení sociální pedagogiky se sociologií zapříčinilo, že vymizela spolu s ní (Sociální pedagogika - studijní materiál, 2010, s. 11).

2.1.1 Arnošt Inocenc Bláha (1879 – 1960)



Obrázek č. 1 - A. I. Bláha

Významný český sociolog, filozof a pedagog. Je zakladatelem české sociologické pedagogiky, které dal do vínku svou knihu *Sociologie dětství*. Po studiích na univerzitách ve Vídni, Paříži a Praze působil nejprve jako středoškolský učitel a později jako profesor sociologie na univerzitě v Brně. Byl jedním ze zakladatelů Masarykovy sociologické společnosti a členem řady dalších domácích i zahraničních vědeckých institucí. Roku 1930 založil v Brně Sociologickou revui.

Je autorem sociologických studií *Město* (1914), *Sociologie sedláka a dělníka* (1925), *Dnešní krize rodinného života* (1933), *Příčiny nespokojenosti: morálka povolání* (1933), *Sociologie inteligence* (1937), aj. Napsal též dvě studie o Masarykovi, k jehož kritickému realismu a filozofickému synergismu se hlásil. K vysokoškolskému vzdělání učitelstva přispěl svými přednáškami na Škole vysokých studií pedagogických v Brně. Svá hlediska etická a sociologická úzce spojoval i s problematikou pedagogickou, jak o tom svědčí kromě zmíněné *Sociologie dětství* (1927), zvláště také spisy: *Mravní výchova ze stanoviska sociologického* (1912), *Problémy lidové výchovy* (1927), *O laický základ mravní výchovy* (1929) a *Dítě a prostředí* (1933).

Výchovu chápal jako organizovanou činnost spiritualizační, socializační a moralizační, při níž jde o rozvinutí celé osobnosti. V *Sociologii dětství* pojednává o trojím prostředí, v němž dítě vyrůstá: technicko-hygienickém, hospodářsko-sociálním a sociálně psychologickém, čili spirituálním. Nejobširněji se věnuje prostředí spirituálnímu. A v souvislosti s tím si už tehdy všimá rostoucího vlivu filmu na děti.

Uznává jeho význam, ale současně varuje před nesnází vznikající ze strany filmových podnikatelů: „*Ta nebude odstraněna, dokud i u nich zájmy výdělečné nebudou podřízeny odpovědnosti za zdravý fyzický, mentální a mravní vývoj dítěte.*“ Prostor ovšem podle něho nesmí poskytovat jen vzory k napodobení, ale i překážky k překonávání (Slovník pedagogů, 2001 s. 55).

Bláha umírá v Brně dne 25. dubna 1960. Je ho možné charakterizovat jakožto jedinečnou a mnohostrannou osobnost, jež v sobě syntetizovala pracujícího sociologa s mravním filozofem a sociálním reformátorem, stejně jako vědce a umělce. J. Sedlák, autor jeho životopisu, jej poměrně lapidárně, avšak výstižně, popsal následujícími slovy: „*Co mluvil a psal – to i žil – humanista typu Masarykova a jeho neplodnější žák. Jeho mravní ušlechtilost a zodpovědnost prostupuje celým jeho dílem uměleckým a vědeckým, jeho činností uměleckou a lidovýchovnou, veškerou jeho činností a životem*“ (Sedlák, 1995, s. 76).

Ve vztahu k Bláhově sociálně pedagogickému odkazu je možno uvést, že tento lze hledat v jím podaném rozboru vlivu prostředí na vychovávaného jedince. V tomto ohledu Bláha ve svém díle *Dítě a prostředí* (1933) dospěl k následujícímu závěru: „*Jestliže nic aneb jen velmi málo můžeme změnit na dědičnosti dítěte, neboť s tou se dítě zrodilo, ta jest jeho osudem, tedy velmi mnoho můžeme zasahovati do úpravy jeho přírodního a společenského prostředí...*“ Ale které vlastnosti a v jaké míře se v dítěti rozvinou, to nakonec záleží značně jen na prostředí (Bláha, 1933, s. 3).

Z těchto jeho slov je zřejmé, že podle Bláhy je sice osobnost člověka do značné míry utvářena dědičností, avšak ve větší míře je jedinec ovlivňován prostředím, v němž vyrůstá, a které jej formuje.

Tento závěr ilustrují i jeho další slova z téhož díla: „*Šťasten ten, kdo se dostal do takového prostředí, do takových životních situací, které ho donutí, aby objevil skryté své já, neznámé síly v sobě uložené a vytěžil z nich vše, co se vytěžit dá*“ (Bláha, 1933, s. 6).

Z hlediska sociální pedagogiky pokládám za velmi důležité zmínit jeho založení sociologické pedagogiky. Po zárodcích sociologické pedagogiky v Lindnerovi a Makovičkovi a po sociologických aspektech výchovy u Drtiny, Kádnera, Úlehly, Krále, Chalupného, Chlupa, aj. Je to až Bláha, který uvedl do naší pedagogiky sociologii ve vlastním slova smyslu.

Nejpatrnější je to na jeho hlavním díle z tohoto oboru – *Sociologie dětství* (1927, druhé vydání 1930, třetí, opravené a doplněné vydání 1946 a čtvrté vydání 1948). Zvláště cenný je třetí oddíl knihy, kde Bláha probírá vztahy mezi duševními funkcemi a prostředím (Sedlák, 1995, s. 70).

Autor v *Sociologii dětství* (1927) rozpracoval problematiku vlivu sociálního prostředí na výchovu. Hovoří zde o sociologické pedagogice, respektive o odkrývání sociologických základů výchovy. Předmětem takto pojaté pedagogiky je výzkum vlivů sociálního prostředí na jedince tím, že výchova má v praxi bránit negativním, rušivým vlivům a proměňovat (organizovat) prostředí tak, aby tyto negativní vlivy nedostaly prostor (Galla, 1967, s. 100 in Procházka s. 58).

Bláha také používá pojem sociální pedagogika, přičemž je jeho pojetí, podobně jako u Lindnera, velmi široké. Sociální je podle něj celá pedagogika, neboť celá výchova i její cíle jsou společenské (Procházka, 2012, s. 58).

Pojem sociální pedagogika se u Bláhy objevuje v *Sociologii dětství* (1927) ve druhé kapitole této knihy, která nese název „Sociologická pedagogika,“ jejímž předmětem zájmu je zjišťování vlivů společenského prostředí na jedince. V praxi by měla bránit rušivým vlivům a co nejpříznivěji organizovat prostředí. O sociální pedagogice zde autor hovoří jako o pedagogice, která je „orientována ke zřetelům praktickým, tedy k čemu vychovávat a stanovuje výchovné cíle“ (Bláha, 1927, s. 25. In Kraus s. 15).

2.1.2 Karel Galla (1901 – 1987)



Obrázek č. 2 - Karel Galla

Český sociolog a přední pedagog. Narodil se 19. 8. 1901 v Novém Jičíně. Vystudoval filozofickou fakultu UK, obor – historie – sociologie – filozofie. Působil jako úředník Veřejné a univerzitní knihovny v Praze a habilitoval ze sociologie na Karlově univerzitě. Historicko-sociologické problematice se věnoval zvláště v období před 2. sv. Po válce, kdy sociologie ztratila u nás na dvě desetiletí pod tlakem zdogmatizovaného marxismu své dřívější pozice privilegované společenské vědy, se Galla přeorientoval jako profesor na vysokoškolskou pedagogiku a ujal se r. 1956 vedení její katedry zřízené z iniciativy O. Chlupa na filozofické fakultě UK. Tato katedra se pak zaměřila i na pedagogickou přípravu budoucích středoškolských učitelů a specialistů v pedagogice vůbec.

Galla byl dobrý řečník a společník a na své okolí více působil svým osobním šarmem než originalitou svých spisů. Po uvolnění ideologických tlaků v letech šedesátých se vrátil k sociologii a zasloužil se zejména o nový nástup pedagogické sociologie u nás. Ideologicky setrval na pozicích dialektického a historického materialismu a komunistickou výchovu považoval za vyšší vývojový stupeň. Za své univerzitní kariéry zastával četné funkce včetně předsednictví Pedagogické společnosti, redakce časopisu *Pedagogika* a funkce děkana filozofické fakulty.

Spisy: *Filozofie dějin* (1929), *Pokrok jako idea a společenská skutečnost* (1930), *Třídy ve společnosti a třídní boj* (1930), *Úvod do sociologie* (1935), *Úvodní kapitoly z vysokoškolské pedagogiky* (1954), *Vysoká škola a vysokoškolská pedagogika* (1956), *Úvod do didaktiky vysoké školy* (1957), *Vysokoškolská přednáška* (1958), *Cvičení a semináře na vysokých školách* (1961), *Úvod do sociologie výchovy* (1967), *Ke koncepci současné vysoké školy* (1968), *Úvod do obecné teorie komunistické výchovy* (1980) (Cipro, 2001, s. 157).

Závěrem je tedy možno říci, že Galla, respektive jeho práce *Úvod do sociologie výchovy* (1967) znamenala jistý předěl ve vývoji sociální pedagogiky u nás. Galla v ní naznačuje vznik a vývoj sociologie vůbec a těžiště práce pak spočívá v analýze vztahů mezi sociologií a pedagogikou. Vypořádává se s termíny (disciplínami) sociologická pedagogika, pedagogická sociologie, sociologie výchovy a také sociální pedagogika (Hroncová, Emerová, Kraus, 2008, s. 135).

K tématu sociální pedagogiky zde Galla vyhradil samostatnou kapitolu, avšak nosná závěrečná část jeho díla je výlučně zaměřena na nárys sociologie výchovy jakožto vědní disciplíny, která by měla být vystavěna na bázi „nových“ marxistických základů.

Ve vztahu k sociální pedagogice Galla uvádí, že atribut sociálnosti lze směřovat ve vztahu k:

- objektu výchovy – v tomto případě nestojí v centru pozornosti individua, nýbrž celé sociální skupiny,
- metodám a prostředkům výchovy – zde se jedná o preferování kolektivních metod výchovy,
- institucím a výchovným zařízením – v popředí zde stojí mimoškolní instituce a zařízení, čili rodina, dětské domovy, domovy mládeže atp.,
- cílům výchovy – výchova by měla být nasměrována k vlastnostem, jež jsou vydvihovány sociální etikou (Galla, 1967, s. 34).

2.1.3 Stanislav Velinský (1899 – 1991)



Obrázek č. 3 - Stanislav Velinský

Přední český psycholog a pedagog. Narodil se 18. 10. 1899 v Přelouči u Pardubic. Z domácích univerzitních profesorů jej ovlivnili zejména pedagog O. Chlup, psycholog F. Krejčí a sociolog B. Foustka. Studoval také v Paříži, Ženevě a New Yorku. Jako docent pedagogiky působil nejprve na Masarykově univerzitě v Brně a od r. 1932 na univerzitě Karlově. Byl stoupencem kvantitativních metod a individuálního přístupu ve výuce.

V tomto duchu jsou psány již jeho ranější studie z dvacátých let, které pak vyústí v jeho stěžejní dvousvazkové dílo vydané v letech 1931 – 1933 pod názvem *Individualizace metod jako základu ke zvýšení výkonnosti školské práce*. První svazek, který se opírá zejména o psychologickou argumentaci podtrhující individuální rozdíly mezi dětmi, byl opatřen podtitulem *Principy a motivace individualizace metod*. Druhý, jenž podává informace a náměty charakteru pedagogicko-metodického, je nazván *Soustavy individualizace učení*. Tento Velinského spis, který k nám uváděl znalost některých zahraničních didaktických inovací, jako byl např. Daltonský plán, Winnetská soustava aj., byl ve své době předmětem zájmu reformně orientovaných pedagogů i mladých začínajících učitelů, kteří jej studovali jako doporučenou četbu v rámci příprav na zkoušku učitelské způsobilosti. Velinského sympatie k evropskému hnutí „nových škol“ se projevil tím, že spolu s O. Chlupem a J. Uhrem přeložil z francouzštiny knížku A. Feriera *Přetvoříme školu*. Snažil se zasáhnout, vedle prof. Příhody, i do reformy našich malotřídních škol, v níž viděl příležitost změnit tradiční nepřímé vyučování na pracovní samoučení.

Nesdílel však tehdejší Příhodův radikalismus a spokojoval se pouze s vnitřní didaktickou adaptací vyučovacího postupu, aniž trval na přestavbě organizačního rázu.

Koncem třicátých let se ponořil opět více do studia psychologické problematiky a jeho výsledkem byla obsáhlá publikace *Psychologie pozornosti*. Po válce, kdy začaly převládat tendence k jednotné škole s duchem spíše kolektivistickým, nenacházel Velinský pro své individualizační snahy dost porozumění. Po roce 1948 odešel do exilu. O jeho další činnosti nejsou dostupné autentické zprávy.

Spisy: *Školské měření* (1926), *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927), *Individualizace metod jako základ ke zvýšení výkonnosti školské práce* (2 svazky, 1931 a 1933), *Tři přednášky o individualizaci učení* (1933), *Psychologie pozornosti* (1938) (Cipro, 2001, s. 504-505).

Velinský si uvědomoval skutečnost, že pedagogická činnost je ovlivňována hospodářskými, kulturními a sociálními aspekty. Podle jeho názoru by v demokratické společnosti měly odpovědnost za výchovu mládeže ve zvýšené míře přebírat veřejné vzdělávací instituce. Na nich mají být kromě vzdělání také vštěpovány morální zásady a poskytována praktická příprava do života. Právě tímto způsobem by pak ve svém důsledku měla být pozitivním způsobem ovlivněna možnost jejich realizace v budoucnu.

Přibližně od poloviny 30. let minulého století se Velinský výrazně etabloval v oboru pedagogické psychologie. V letech 2. světové války pracoval na nových zásadách, na nichž by stála reforma školství. Své myšlenky v tomto směru zachytil v práci nazvané *Přibližme školu životu* (1946). Velinského výchovná koncepce si kladla za cíl „... *utváření osobnosti člověka ve smyslu humanity, osobnosti, která by byla svébytná, autonomní, s vlastním myšlením a postoji*“ (Pelcová, Zounek, 2000, s. 47).

Do vlasti se mohl Velinský podívat zase až po roce 1989. Hodlal navázat na své poválečné snahy o reformu školství. Na základě přesvědčení, že výchova a vzdělání mládeže musejí odpovídat moderním světovým trendům, přišel s návrhy zásadních úprav osnov, učebnic a v neposlední řadě i vzdělávání pedagogů. Avšak ani v tomto případě mu nebylo dopřáno své plány realizovat, neboť dne 5. listopadu 1991 zemřel na selhání srdce ve svém domě v Oxfordu (Pelcová, Zounek, 2000, s. 48).

2.1.4 Přemysl Pitter (1896 – 1976)



Obrázek č. 4 - Přemysl Pitter

Nejkonkrétnější podobu humanity nabývá přímý vztah člověka k člověku, vychovatele ke svému chovanci, lékaře ke svému pacientovi, matky ke svým dětem. „*Humanita jakožto láska k člověčenstvu v nejširším rozsahu,*“ jak napsal v knize *Ideály humanitní*, náš velký filozof a první prezident T. G. Masaryk.

Pro velké pedagogy a humanisty bylo typické, že si za cíl svého působení vybírali právě ty nejpotřebnější, nejutlačovanější, bez ohledu na národnost či rasu. Mezi takové humanisty patří i český pedagog a českobratrský reformátor Přemysl Pitter (Balvín, 1999, s. 13).

Tento křesťansky orientovaný myslitel, lidumil a pedagog se narodil 21. 6. 1895 v Praze. Vyučil se sazečem. V první světové válce byl poslán na haličskou a italskou frontu. Odmítal však střílet na nepřitele a válečné zážitky jej přivedly od ateismu ke křesťanství. Po válce vystudoval Husovu bohosloveckou fakultu a věnoval se pak apoštolské přednáškové a novinářské činnosti. Na Žižkově zřídil Milíčův dům, kde našly děti z předměstských ulic příležitost hrát divadlo, zpívat a sportovat. Byla mezi nimi i dívka Olga Šplíchalová, pozdější choť prezidenta Václava Havla. Ve vedení Milíčova domu pomáhala Pitterovi Olga Fierzová, původem Švýcarka, která mu stála po boku až do konce života.

Za své protimilitaristické postoje byl Pitter pronásledován, ale našel podporu i u Alberta Einsteina. Zasloužil se zejména o ochranu dětí, které se v důsledku válečných a poválečných událostí ocitly bez pomoci.

V Milíčově domě a k němu patřící zotavovně v Mýtě u Rokycan se staral o děti uprchlíků z Německa a po obsazení Československa nacisty bral v ochranu židovské děti, vydával je za děti arijské a umožňoval jim tak návštěvu školy. Po válce chránil i ohrožené německé děti. Později, aby unikl nasazení do jáchymovských dolů, odešel do Německa, kde pak po léta působil jako duchovní správce v uprchlickém táboře Valka.

Izraelská vláda propůjčila Přemyslu Pittrovi titul „Spravedlivý mezi národy“ a vláda SRN Záslužný kříž I. Třídy. In memoriam dostal i u nás Řád T. G. Masaryka. Zemřel ve Švýcarsku 15. 2. 1976. Jedna z ostravských škol, která si vzala za úkol věnovat se v duchu jeho odkazu zanedbaným a ohroženým dětem, zvláště dětem romským, se nazývá Základní škola Přemysla Pittera. Její budova, stejně jako kdysi Milíčův dům, slouží dětem dlouho do večera jako místo radosti i poučení (Cipro, 2001, s. 380).

Generální konference UNESCO zařadila 100. výročí narození významného českého myslitele Přemysla Pittera mezi světová kulturní dědictví roku 1955 (Sborník referátů, 1996, s. 5).

Pitterova postava se vymyká jakémukoli označení či zařazení. Svým životem se vypracoval na výjimečnou křesťanskou osobnost. Na všem co konal, se dá vysledovat něco mimořádného. Nebyl členem žádného církevního společenství, ani se neopíral o žádnou společenskou či politickou organizaci. Díky okruhu blízkých přátel se mohl plně věnovat své práci. Byl svobodný, nezávislý myslitel. Směrnicí jeho života byla, možno říci, etika evangelia (Matouš, 2001, s. 7).

Kohn (1995, s. 6) ve své knize o Přemyslu Pitterovi uvádí tyto slova: *„byl to člověk vážný, hloubavý, myslitel, ale zároveň i člověk lidový, s velkým smyslem pro jednoduchost a prostotu, s láskou k dětem, k přírodě, ke zvířatům.“*

Z díla:

A co my dnes? (1965), *Duchovní revoluce v srdci Evropy: Pohled do dějin českého národa* (1995), *Chelčický, Tolstoj, Masaryk* (1931), *Je třeba náboženské výchovy?* (1923), *Modlitby* (1959), *Mystika křesťanství* (1920), *Na předělu věků* (1959), *Náboženství doby dnešní a příští* (1920), *Nad vřavou nenávisti* (1996), *Nové cesty mírové politiky* (1929), *Národu silném* (1921), *Od jisker k ohni* (1920), *Oheň na zemi* (1957), *Pacifismus a obrana* (1931), *Pod šedým kabátcem* (1925) (Sborník referátů, 1994).

S osobou Přemysla Pittra je neodmyslitelně spjata jméno **Olgy Fierzové (1900 – 1990)**



Obrázek č. 5 - Olga Fierzová

Tato neobyčejná žena, která byla nejbližší spolupracovnicí Přemysla Pittra, se narodila v roce 1900 v Badenu, v německy mluvící oblasti Švýcarska. Olga Fierzová vyrůstala v kalvínské rodině. Věřila v boha a ctíla jej. Z tohoto důvodu setkání s Přemyslem Pittem bylo, dá se říct osudové. Konečně se setkala s člověkem, který v Boha nejen věřil a ctíl jej, ale cítil se jím být vázán. S Pittem se poprvé setkala v roce 1926 při tlumočení v Bavorsku.

V létě roku 1927 Olga Fierzová doprovázela Přemysla Pittra do Alp a tlumočila jeho rozhovory s R. Rolandem. Když spolu necestovali a nebyli na konferencích, tak si psali. Na podzim roku 1928 se přestěhovala do Československa a na podzim 1929 přišla natrvalo do Prahy. Pitter ji v Praze seznámil s okruhem svých přátel a spolupracovníků.

Olga Fierzová, ačkoliv cizinka, vstoupila do českých dějin velmi významným způsobem. Pražský rodák, později švýcarský exulant Petr Lotar, ji nazval: „*Švýcarka rodem, Češka srdcem i jazykem.*“ Osvojila si český jazyk v takové dokonalosti gramatické i vyjadřovací, že všichni, kdo ji osobně znali, ji velmi obdivovali. Její literární pozůstalost je obsahem nadčasová a v pedagogické oblasti stále inspirující. Přijala českou kulturu a především české tradice. „*Žila jsem v několika zemích, ale v dějinách žádného národa jsem nepoznala tolik duchovně velkých osobností jako tady...*“ Život a dílo této nevšední ženy, nejbližší spolupracovnice Přemysla Pitterra, vycházely z křesťanského základu.

Oba sloužili bližnímu v nejkrásnějším smyslu tohoto slova, připraveni v neblahých zvra-
tech minulého století stát na straně strádajících, ponižovaných, vyděděných, hladových a
především nevinných dětí, kterým se snažili věnovat tu největší péči (Sborník referátů,
1994, s. 39-42).

Právem obdržela Olga Fierzová 28. října v roce 2000, v roce stého výročí svého naro-
zení, státní vyznamenání – medaili Za zásluhy o stát 1. stupně in memoriam.

Nakonec můžeme uvést pár výstižných vět o Olze Fierzové ke vztahu k přemyslu Pitte-
rovi, které uvádí Kohn (1995, s. 6) - Olga Fierzová byla Pitrovou celoživotní spolupracov-
nicí, která mu vždy stála při boku a zřejmě ho i milovala a obdivovala, ale jak sama zdů-
raznila nikoliv slepě.

2.1.5 Miroslav Dědič (30. 8. 1925)



Obrázek č. 6 - Miroslav Dědič

Doktor Miroslav Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech u Českých Budějovic. Po válce začal pracovat jako učitel. Byl přidělován do odlehlých pohraničních obcí, kde učil jak dosud neodsunuté německé děti, tak i děti nových přistěhovalců z nejrůznějších končin. Roku 1950 přijímá nabídku učit romské děti v nově zřízené škole v Květušíně, uprostřed vojenského újezdu Boletice. Tato škola byla slavnostně otevřena jako první škola pro cikánské děti na území Československé republiky v poválečném období (Balvín, 1999, s. 27).

Škola byla zřízena ve zrekonstruovaném selském stavení, stojícím o samotě. S ideou vybudovat a otevřít školu pro cikánské děti přišel, i prakticky ji realizoval s pomocí pracovní skupiny vojáků, tehdejší správce vojenského újezdu JUDr. Josef Pohl. Nejen kulturní, ale i laické veřejnosti je znám jako tvůrce literárního zpracování příběhů ze Šumavy, ztvárněných v televizních inscenacích, např.: Za trnkovým keřem, Na pytlácké stezce, aj. (Balvín, 1999, s. 27).

Miroslav Dědič propagoval internátní způsoby výchovy, neboť byl přesvědčen, že oddělení dětí od špatných rodinných poměrů může pomoci jejich rychlejší socializaci. O takzvané „Škole míru“ v Květušíně se postupně rozšiřovalo povědomí na nejrůznějších místech (pedagogické i státní politické kruhy, oblast kultury a tisku) a Miroslav Dědič podněcoval tento zájem i kulturním vystupováním dětí po celém Československu.

Roku 1960 však byla instituce z úřední moci zrušena, neboť představitelé tehdejšího režimu pokládali „cikánskou otázku“ za vyřešenou. Miroslav Dědič se však problematice výchovy a vzdělávání Romů věnoval i nadále.

Od roku 1964 začal Dědič pracovat při Krajském pedagogickém ústavu v Českých Budějovicích. Když tu byl později zřízen kabinet pro výchovu a vzdělávání cikánských dětí a mládeže, stal se Miroslav Dědič jeho vedoucím. V této funkci setrval až do odchodu do důchodu roku 1986. Vedle toho působil v redakční radě časopisu *Romano l'il* a až do jeho zrušení v roce 1973 se podílel na činnosti Svazu Cikánů-Romů (SC-R). Dnes žije Miroslav Dědič v Chlumanech na Prachaticku a o problematice národnostních menšin (především romské) stále přednáší na Jihočeské univerzitě. Vedle řady odborných statí a publikací je též autorem několika beletristických děl.

Fenomén květušínské školy byl v minulosti nejednou zpracován v literatuře (*Děti kapitána Kohla* od J. Štycha) a ve filmu (*Kdo se bojí, utíká* režiséra Dušana Kleina, natočený podle próz Josefa Pohla). (Paměť národa [online]. [2015-22-3]. Dostupné: z WWW <http://pametnaroda.cz/witness/index/id/1359>).

Doktor Miroslav Dědič se zapsal především do výchovy a vzdělávání romských dětí v letech padesátých a kromě toho se jako český učitel podílel i na výchově dětí různých národnostních menšin, jako byly po druhé světové válce především děti slovenské, jejichž rodiče přicházeli do uvolněného pohraničí, ale také děti německé, jejichž rodiče stáli před krutým dilematem být vyhoštěni, zůstat v Československu či ze země odejít.

Miroslav Dědič jako český učitel pomáhal výrazným způsobem ve smyslu humanitní pedagogiky dětem. Tato mnohdy krutá dilemata se snažil řešit a svým pedagogickým uměním i posléze svým odborným a uměleckým literárním dílem vytvořil model multikulturní výchovy, který vycházel z českých pedagogických tradic a využíval multikulturních aspektů světové pedagogiky, směřující k naplňování korektních vztahů k dětem odlišných národností. Jeho činnost tím koresponduje i s ideály a prací jiného velkého českého sociálního pedagoga Přemysla Pittera (Balvín in Miroslav Dědič, 2002, s. 91).

Miroslav Dědič, podobně jako Přemysl Pitter, vycházel při hledání své vychovatelské cesty jako mladý učitel v 50. letech také z humanismu českého bratrství a z pedagogických ideálů J. A. Komenského. Projekt výchovy a vzdělávání romských dětí a mládeže v Květušíně a později v Dobré Vodě byl před něj postaven jako životní výzva.

Hodnota osobnosti je především v tom, že na svůj úkol dovede reagovat vytvořením celoživotního profesionálního programu. A to také Miroslav Dědič učinil. Dílo Miroslava Dědiče a jeho výsledky jsou natolik významné, že zasluhuje podrobnější rozbor v několika rovinách:

- **V rovině filozofie výchovy** - zejména v čem spočívají nejjobecnější hodnoty jeho multikulturní výchovy, jak navazují na humanistické tradice výchovy minulosti a jaké hodnoty zanechávají pro současnou a budoucí multikulturní a interkulturní výchovu.
- **V rovině etiky výchovy** - zejména v čem spočívá účinnost profesionálního étosu učitele Dědiče a jeho spolupracovníků ve vztahu k romským dětem a jejich rodičům.
- **V rovině pedagogiky** - především v nalezení metod a dovedností, které respektují specifickou situaci a kulturu romského žáka a přitom jej kultivují jako plnohodnotného člověka a občana (Balvín, 1999, s. 58).

Z díla:

Šumavská bukolika (1975), *K úrovni hygienických a kulturních návyků cikánských dětí: K úrovni cikánských dětí v I. Ročníku* (1976), *Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe: Metodický list pro ředitele škol, uvádějící učitele a vychovatele* (1978), *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže* (1982), *Škola bez kázně* (1985), *Věnujme pozornost dětem z neúplných rodin* (1986), *Omluvte mě, pane profesore* (1998), *Než roztály ledy* (2002), *Kantor z Mářina dvora* (2003), *Ohlédnutí* (2005), *Květušínská poema*, (2006).

2.2 Vybrané osobnosti zahraniční sociální pedagogiky

Z osobního zájmu byli do osobností zahraniční sociální pedagogiky vybráni představitelé sociální pedagogiky z Ruska, Polska a Německa.

2.2.1 Janusz Korczak (1878 – 1942)



Obrázek č. 7 - Janusz Korczak

Ze všech zemí má největší tradici sociální pedagogika v Polsku. Právě Korczak patřil k jejím největším realizátorům v praxi. Jeho každodenní terénní vzdělávací činnost měla nezanedbatelný vliv pro rozvoj pedagogiky a výchovy.

Vlastním jménem Henryk Goldszmit se narodil roku 1878 v rodině varšavského právníka. Vystudoval lékařskou fakultu a začal pracovat v dětské nemocnici. V letech 1907-1908 absolvoval studijní pobyt v Londýně, v Paříži a v Berlíně. Od roku 1912 až do své smrti byl ředitelem Domova sirotek ve Varšavě. Od roku 1919 současně působil jako vedoucí vychovatel v sirotčinci *Náš domov* v Pruskowě u Varšavy. Dětem se věnoval s nevšední obětavostí jako lékař, vychovatel i spisovatel. Zanechal rozsáhlé literární dílo jak beletristické, tak odborné. Z jeho pedagogického odkazu uvedme: *Výchovné momenty* (1919), *Jak milovat dítě* (1920), *Právo dítěte na úctu* (1929), *Pravidla života* (1930), *Žertovná pedagogika* (1939).

Se svými svěřenci setrval až do posledního okamžiku života – ve varšavském ghettu i ve vyhlazovacím táboře v Treblinkách, kde spolu s nimi zahynul v plynové komoře v srpnu 1942. Na jeho počest vyhlásilo UNESCO rok 1978 rokem Janusze Korczaka. Korczakova pedagogika vyrostla z více než třicetileté zkušenosti pracovníka výchovných zařízení, kde děti našly svůj druhý domov, ve svých vychovatelích své druhé rodiče a v kolektivu svou rodinu. Ke stému výročí jeho narození byla založena Mezinárodní literární cena J. Korczaka.

Korczak si svět dětí neidealizoval. Bral ho s jeho pozitivními i negativními stránkami, s jeho radostmi, problémy i konflikty a snažil se, často v mezních podmínkách, dát svým svěřencům alespoň část toho, co jim společnost odepřela. Znal Rousseaua, Pestalozziho i Tolstého, inspiroval se jejich pedagogickým humanismem a hledal vlastní cestu, jak v podmínkách dětského domova rozvíjet samostatnou a odpovědnou osobnost (Jůva, 2003, s. 59).

Korczak byl hrdý člověk. Nijak neskrýval, že je žid, i když byl polským vlastencem a ortodoxní judaismus stejně jako nacionalistický sionismus mu byl naprosto cizí. Odmítal však nosit žlutou hvězdu a ještě po dobytí Varšavy nacisty chodil v uniformě polského důstojníka - lékaře. Tím spíše nemohl uniknout represí ani jeho ústav. V srpnu r. 1942 byl i s dětmi a personálem Domova vyvezen z Varšavy. Jeho sekretář a spolupracovník Igor Newerly vzpomíná jak „doktor“ reagoval na náznaky, že by se mohl včasným útekem zachránit: *„Přece neopustíš své dítě v neštěstí, v nemoci, v nebezpečí. A tady je 200 dětí. Copak je možné nechat je v zaplombovaném vagóně a v plynové komoře samotné? Copak je možné tohle všechno přežít? Korczak nemohl a nechtěl – bylo to poslední setkání s nejkrásnějším s lidí, jaké mi bylo dopřáno poznat“* (Cipro, 2001, s. 267).

Práce Korczakovy překračují běžné pedagogické studie v několika směrech. Mají především náboj filozofický, a to filozofie skutečného života s jeho radostmi i bolestmi, života člověka postaveného často do mezních situací v jeho rozhodování i konání. Jsou výrazem bohatých zkušeností humanistického lékaře a vychovatele, citlivě pečujícího o tělesné i duševní zdraví člověka naší doby. Nepřikazují, vedou k zamyšlení a ke hledání vlastní cesty životní, občanské i pedagogické. Jejich působivost je nepochybně i v jejich umělecky účinné formě vyjádření základních problémů (Jůva, 2001, s. 59).

Spousta významných světových spisovatelů i vědeckých pracovníků je zastáncem názoru, že Korczak svým dílem vytvořil velkolepý památník lásky a úcty k dítěti, tedy k budoucnosti lidské společnosti. Vyjádřil ve svém díle touhu po světě, v němž budou děti zbaveny všeho, co jim nedovoluje úspěšně se rozvíjet. Avšak není to jen touha. Z celé Korczakovy tvořivé práce vyzařuje přesvědčení, že svět musí být osvobozen, aby přinesl svým nejslabším obyvatelům prostor pro šťastnou budoucnost (Janovský, 1986, s. 43).

Janusz Korczak se celý život věnoval dětem a sdílel s nimi život a osudy ve výchovných ústavech. V roce 1926 založil časopis *Maly Przegląd*, který redigovaly děti. Korczak spolupracoval s několika časopisy. V letech 1935-36 vedl pravidelný rozhlasový pořad *Stary Doktor*, který byl později vydán knižně pod názvem *Žertovná pedagogika* (1939).

Dílo:

Literární tvorba z pera Janusze Korczaka není jednolitá. Jedná se převážně o literaturu, která se opírá o zkušenosti vychovatele. Jeho pedagogický a vychovatelský systém byl založen na samostatnosti a společné činnosti. Své výchovné názory publikoval jako eseje a knihy: *Výchovné momenty* (1919), *Jak mít rád děti* (1920), *Právo dítěte na úctu* (1929), *Pravidla života* (1930).

Z literárních prací určených výhradně dospělým jsou nejpozoruhodnější dvě knihy. Tyto romány ukazující život v různých společenských podmínkách: *Děti ulice* (1899) a *Dítě salónu* (1906).

Z prostředí prázdninových táborů pocházejí studie dětské psychiky a charakterů, a to v románech: *Moškové, Joskové a Srulové (Morici, Pepíci a Židi)* (1910) a *Pepíci, Honzíci a Frantíci* (1911).

Studie, které vynikaly hlubokou psychologickou analýzou: *Zpověď motýla* (1914) a *Bobo* (1914). První studie se zabývá psychologií dospívajícího chlapce, která je psaná formou deníku. Druhá studie je vzhledem do života nemluvněte.

V Korczakově nejproslulejším literárním díle, v knihách o Králi Matějovi: *Král Matěj První* (1923) a *Král Matěj na pustém ostrově* (1923) zazněla v plné míře základní myšlenka jeho pedagogický názorů: „Děti mají právo na rovnoprávnost v lidské společnosti, mají právo na svobodný a nerušený rozvoj.“

Další díla: *Až budu zase malý* (1925) - fantastický román, *Bankrot malého Jacka* (1924) - román o dětské podnikavosti, *Černokněžník Kajtuš* (1934) - román o neposedných chlapcích, *Tvrdohlavý Chlapec* (1938) - román o životě L. Pasteura.

Z divadelních her můžeme jmenovat: *Kudy* (1899) a *Senát šilenců* (1931). Zvláštní místo zaujímají vzpomínky psané ve Varšavském ghettu: *Paměti* (1942) (Korczak, 1986, s. 7-44).



Obrázek č. 8 - Památník J. Korczaka - Jad Vašem v Jeruzalémě

2.2.2 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)



Obrázek č. 9 - A. S. Makarenko

A. S. Makarenko byl významným představitelem sociálně-pedagogického myšlení v Rusku a na Ukrajině. Tento vzdělaný pedagog spojoval teorii s bohatými praktickými zkušenostmi.

Jak se uvádí v knize *Makarenko* (1950), proběhlo kolem činnosti A. S. Makarenka mnoho diskusí vědců, učitelů, literátů a politiků. V dětských kolektivech, které dal dohromady z bezprizorných dětí, tento vynikající pedagog řešil problémy své i dnešní doby: ekonomika a mravnost, děti a peníze, výchovná úloha práce. Avšak Makarenko, nazývaný „*hrdostí sovětské pedagogiky*," nebyl za svého života pochopen.

Narodil se 1. 3. 1888 v ukrajinském městečku Bělopolje v Charkovské gubernii. Jeho otec byl malířským mistrem zaměstnaným u železničních drah. Absolvoval kurz pro přípravu učitelů elementární školy a již jako 17-letý vyučoval na železniční škole v Krjukově. R. 1911 přešel na železniční školu v obci Dolinskaja, kde působil i jako vychovatel. R. 1914 byl přijat na učitelský ústav v Poltavě. R. 1920 se ujal, za pomoci své spolupracovnice E. F. Grigorovičové, budování kolonie pro mladistvé provinilce nedaleko Poltavy. Byla nazvána jménem Makarenkova příznivce „Kolonií Maxima Gorkého“. Ten ji r. 1928 osobně navštívil a vyjádřil se o jejím vedoucím velmi pochvalně. Vzbudil tím však řevnivost oficiálních pedagogů, kteří ztrpčovali Makarenkovi život malichernými kritikami.

Ten ještě téhož roku převzal řízení podobné kolonie v předměstí Charkova, kde pobyl tři roky, načež přijal místo zástupce vedoucího oddělení pro pracovní kolonie při komisariátu vnitra.

Roku 1930 dokončil rukopis své *Pedagogické poemy*, která pak vycházela na pokračování v almanachu „17 rok.“ Byla přijata vcelku příznivě, ale našli se i kritici, kteří ji nazvali „antipedagogickou poemou“ a „polemikou proti marxistické pedagogice.“ Z další jeho tvorby získaly pozornost ještě cyklus črt *Pochod třicátého roku* (1932), *Kniha pro rodiče* (1937) a román *Vlajky na věžích* (1938).

Vážná srdeční choroba ukončila Makarenkův život náhle roku 1939. Jeho mimořádný pedagogický i literární talent, který se projevil zvláště v *Pedagogické poemě*, z něho učinil záhy uznávaného mistra především v otázkách kolektivní výchovy obtížně vychovatelné mládeže, ale i autoritu v oblasti rodinné výchovy a výchovy vůbec.

K jeho osvědčeným zásadám patřil především princip tzv. „paralelního působení,“ tj. výchova kolektivu přes jeho aktivní jádro (aktiv), které je-li získáno vychovatelem, jenž mu projevil důvěru, se stává jeho pomocníkem a pozitivně ovlivňuje i tzv. „pasiv.“ Makarenko promyšleně řešil problém kázně kombinací náročnosti a důvěry, jež imponovala mentalitě jeho chovanců. Stejně obratně je dovedl získat pro ukázněné kolektivní chování tím, že jim svěřoval střídavě vedení pracovních skupin tak, že každý měl příležitost nejen se podřizovat příkazům vedoucího, ale také sám občas převzít roli velitele.

Vedle pracovní výchovy to byla i estetická stránka kolektivního života, která stmelovala Makarenkův kolektiv a učila jej chápat, že v uvědomělé kázni je krása i svoboda, poskytující každému jeho členu vědomí pohody a bezpečí. V *Knize pro rodiče*, druhé jeho nejoblíbenější pedagogické publikaci, akcentoval zejména význam správné rodičovské autority, která musí být založena na důslednosti, přiměřené náročnosti, nikdy na zlobě nebo přehnané něžnosti, ani na lhostejnosti nebo naopak neustálému napomínání. Ačkoli hlavní síla Makarenkovi pedagogiky byla v literárním zpracování vlastních zkušeností, dokázal také pozoruhodným způsobem zobecnit své zkušenosti v teoreticky orientovaných statích. Nejceněnější z nich uspořádala jeho žena do sborníku nazvaného *O vospitanii molojodži*. Jeden z jeho chovanců v den jeho pohřbu ocenil jeho osobnost slovy: „Žádal bezpodmínečné plnění svých příkazů, avšak hluboce v každého z nás věřil. Dovedl v člověku nalézt a odhalit to nejlepší, co v něm bylo“ (Cipro, 2001, s. 310).

Makarenko ve svých dílech shrnoval bohaté zkušenosti z praxe, především s problémovou mládeží, zabýval se také otázkami rodinné výchovy. Působil jako vedoucí Gorkého kolonie v Poltavě a později vybudoval pracovní komunitu Dzeržinského. Zde s úspěchem uplatňoval svůj výchovný systém založený na využívání vztahů v kolektivu, režimové metodě jako základnímu prostředku k utváření kázně a na pracovní výchově, která prostupovala celým výchovně-vzdělávacím procesem (Kraus, 2012, s. 23).

Cíl výchovy ve svých dílech pojímal Makarenko komplexně jako program lidské osobnosti. Ve své studii *Problémy sovětské školní výchovy*, píše: „*Cílem výchovy rozumíme program lidské osobnosti, program lidského charakteru, při čemž do pojmu charakteru vkládám celý obsah osobnosti, tj. ráz vnějších projevů i vnitřní přesvědčení i politickou výchovu a vědomosti, úplně celý obraz lidské osobnosti, soudím, že my pedagogové musíme mít takový program lidské osobnosti, k němuž máme směřovat*“ (Makarenko In Jůva, 2003, s. 84).

Makarenko se ve svém díle pokusil přiblížit a představit všestranný systém pedagogického působení na mládež, vycházející ze základního úkolu vychovatele nebo učitele, vyplývajícího z všeobecných norem budování komunismu a základní formy výchovy, jakou stanoví kolektiv v charakteru nových socialistických poměrů. Jako hlavní element kolektivu uváděl dobrou organizaci, ba i jistý stupeň vojenské kázně.

Z díla:

Pedagogická poéma (1933-1935), *Kniha pro rodiče* (1937), *Vlajky na věžích* (1938), *O výchově dětí v rodině* (1949), *Budou z nich lidé* (1949), *Pochod třicátého roku a nepublikované rukopisy* (1952), *Vybrané pedagogické spisy I.-II.-III.-IV.-V.* (1952) (Makarenko, 1950, s. 40 -54).

2.2.3 Paul Natorp (1854 – 1924)



Obrázek č. 10 - Paul Natorp

Jak uvádí Bendl (2014), za praotce sociální pedagogiky jako teoretické vědy je všeobecně považován německý novokantovsky orientovaný pedagog a filozof P. Natorp.

Paul Natorp je společně s J. H. Pesttalozim považován za zakladatele oboru sociální pedagogika. Tento německý filozof a pedagog se narodil 24. 1. 1854 v Düsseldorfu. Studoval klasickou filologii a filozofii v Berlíně, Bonnu a Štrasburku. R. 1881 se habilitoval prací o *Descartově teorii poznání*. R. 1895 se stal mimořádným profesorem filozofie a r. 1893 řádným profesorem pro filozofii a pedagogiku v Marburgu. Zde se zapojil do tzv. marburské školy novokantovců, kterou pak vedl spolu s jejím protagonistou Hermannem Cohenem. I v pedagogice vycházel Natorp z Kanta a také z Pestalozziho, kterého považoval za sociálního pedagoga, kdežto od Herbartovy pedagogiky se distancoval. Jeho vlastní pedagogiku je možno označit jako sociální idealismus.

Idealismus proto, že podstatou veškeré, tedy i výchovné reality je naše myšlení, sociální pak proto, že jedinec je vždy produktem společnosti a že tedy mezi výchovou jedince a společností není zásadní hranice. Individuum i společnost mají stejný cíl, uskutečnění mravnosti.

Na myšlení nezajímá Natorpa jeho psychologie, ale jeho logika. Podobně i etiku odvozuje nikoli z empirie, ale z logiky toho co má být.

Z četných Natorpových spisů je pro pedagogiku nejdůležitější jeho *Sozialpädagogik* (Sociální pedagogika, 1899). Jeho výchovná koncepce má na zřeteli obecné povznesení směrem k ideální společnosti spravující se mravním apriorním řádem.

Výchova má být proto jednou ze základních funkcí státu a má probíhat ve třech stupních: v rodině, ve škole a svobodné organizaci dospělých. Změní-li se výchovou myšlení, praktické důsledky se dostaví samy.

Socializace jedince se nemá zaměřovat jednostranně na aspekt hmotný. Za důležitější považuje Natorp jeho podíl na statečích duchovních a kulturních. Má-li dosáhnout výchova tohoto cíle, nesmí být závislá na moci politické, ale má mít svoji autonomii, zabezpečovanou vlastními kulturními činiteli. Celá její organizace má být vybudovaná stupňovitě od výchovných rad v místech až po výchovnou radu celostátní a organizaci mezinárodní.

Natorp zemřel 17. 8. 1924 v Marburgu. Zanechal dvacet knižních publikací a přes 250 porůznu uveřejněných statí. Přes výhrady jednostranného intelektualismu patří k předním zástupcům a promotorům sociální pedagogiky (Cipro, 2001, s. 341).

Vlastní Natorpovu pedagogiku lze podle Cipra (2001) označit termínem sociální idealismus. Natorpova výchovná koncepce se orientuje na obecné povznesení lidstva směrem k ideální společnosti, která se spravuje mravním apriorním řádem. Výchova má být jednou ze základních funkcí státu, přičemž má probíhat ve třech stupních:

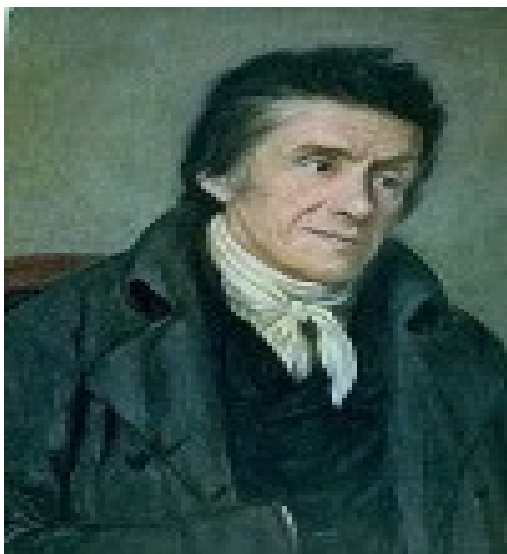
- v rodině,
- ve škole,
- ve svobodné organizaci dospělých (Cipro, 2001, s. 357).

Výchova má podle Natorpa tyto hlavní úkoly:

- zdokonalovat a zušlechtovat jednotlivce,
- prostřednictvím takto zdokonalených a zušlechtěných jedinců vytvářet společenskou jednotu.

Výchova tedy zdokonaluje člověka, pěstuje a zušlechtuje jeho vlastnosti, čímž jej uschopňuje k tomu, aby se dokázal začlenit do společenských celků (skupin, komunit, společenství) a vztahů.

2.2.4 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)



Obrázek č. 11 - J. H. Pestalozzi

Významný švýcarský osvícenský myslitel světového jména Johann Heinrich Pestalozzi se narodil v Curychu 12. ledna 1746 jako syn chirurga, který pocházel z rodiny italských emigrantů. Otce záhy ztratil ve věku pěti let a byl se svými dvěma sourozenci vychováván matkou a věrnou chůvou. Láskyplné prostředí, ve kterém Pestalozzi vyrůstal, nepochybně ovlivnilo Johannův vývoj v bytost neobyčejně citlivou a plnou obětavé lásky k těm, kteří ho nejvíce potřebovali. A to byly děti, zvláště chudé, opuštěné, žebravé děti, jejichž výchova se mu stala smyslem života. Chtěl, aby všechny děti vyrůstaly v tak harmonickém rodinném prostředí, které bylo dopřáno jemu (Cipro, 1996, s. 2).

Důležitým milníkem v životě Pestalozziho je nepochybně rok 1796, kdy jako šťastný novomanžel plný optimismu, zakoupil nedaleko Birru statek, který nazval Neuhof (Nový Dvůr), a začal tak v praxi aplikovat ideu fyziokracie. Dle (Akademického slovníku cizích slov, 1997, s. 252) se jedná o národohospodářskou nauku pokládající půdu a zemědělství za jediný zdroj blahobytu. Ačkoliv hospodaření v Neuhofu bylo pro Pestalozziho obtížné a málo výnosné, odvážil se počínaje rokem 1774 realizovat své pedagogické plány - vychovávat chudé, bezprizorné a žebravé děti, aby dokázaly čelit tíži své chudoby. Proto se snažil jim dát základní znalosti a naučit je zároveň praktickým pracovním dovednostem (Cipro, 1996, s. 3-4).

Pestalozzi je také označován za prvního sociálního pedagoga, a to především pro jeho praktickou činnost v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhořu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. Jeho příkladné spojení sociální a výchovně-vzdělávací práce se stalo jedním ze základních momentů pro postupný vznik sociální pedagogiky.

Již jeho první pokus o změnu osudu dětí na statku v Neuhořu v sobě nesl všechny znaky jeho celoživotního díla: obrovské osobní nasazení, spojení sociální pomoci, mravní výchovy a praktického vzdělávacího projektu, schopnost porozumění dítěti a jeho duši. Neuhoř byl Pestalozziho soukromým statkem, který jej měl a mohl doživotně existenčně zajistit. Pestalozzi na statku praktikoval převýchovu pomocí práce (tkaní látek a jejich prodej, zemědělské práce) a lásky (nábožensko-mravní výchova). Jeho celý život měl řadu nepříjemností, ale díky mnohostranné sociálně pedagogické práci a bohaté a úspěšné publikační činnosti se jeho práce stala již za jeho éry velmi známá a Pestalozzi se stal inspirací pro pedagogiku 19. i 20. stol. (Procházka, 2012, s. 34-35).

Jak uvádí Kyrášek (1968, s. 13), Pestalozzi chtěl zřízením svého ústavu v Neuhořu dosáhnout dvou cílů. Ústav měl poskytnout žebračům dětem domov a výchovu a hospodářství zajistit prosperitu nebo alespoň další existenci. Pestalozzi sám chtěl být ve svém ústavě vychovatelem, učitelem, sedlákem, továrníkem i obchodníkem. K jeho cti budiž řečeno, že byl a zůstal vychovatelem. Oblasti utváření dětských osobností kladl vyšší důraz než na všechno ostatní.

Pestalozziho dlouholetým snem bylo, že připraví výchovnou knihu pro venkovský lid, ale nechtěl, aby to byl suchý katechismus. Mělo to být spíše vyprávění plné života. Proto se pustil do práce na výchovném vesnickém románu, který nazval *Lienhard a Gertrud*, jež vyšel v roce 1781. Tento spis se stal jeho nejznámějším (Cipro, 1996, s. 5).

Měl to být román pro lid, v němž chtěl Pestalozzi získat oporu své snahy a z něhož chtěl také čerpat poučení. Ironií bylo, že román měl velký úspěch na dvorech knížat, u učenců i v měšťanských salónech. Na prostý lid, kde měl působit nejvíce, však působil nejméně (Kyrášek, 1968, s. 19).

Autor pojal tento spis jako velmi názorný příběh, v němž důkladně popisuje jak prostředí dokáže proměnit individuální osud člověka. Dle Wroczyňského (In Procházka, 2012, s. 35), Pestalozzi ve spise *Lienhard a Gertruda* formuloval základní pedagogické teze, které později začala rozvíjet sociální pedagogika. Jedná se o tezi o výchovné úloze prostředí a tezi o potřebě záměrných činností při utváření kladných podnětů v prostředí.

Na základě Pestalozziho myšlenek vznikl pedagogický směr, který byl nazván pedagogikou sociologickou. Pestalozzi však nikdy termín sociální pedagogika nepoužil.

Pestalozzi vedle každodenní intenzivní práce s dětmi i s učiteli pracoval po nocích na svém stěžejním výchovném díle, které vyšlo v r. 1801, pod názvem *Jak Gertruda učí své děti* (Cipro, 1996, s. 10).

Podle nadpisu a podle úmyslu svého autora je to kniha věnovaná matkám, aby věděly jak vychovávat své děti a jak je učit. Kniha patří k základním dílům Pestalozziho a překládá se půl druhého století do různých jazyků. Je to kniha těžká. Pestalozzi v knize s lítostí konstatuje, na jakém bídném stupni je ve Švýcarsku vyučování mládeže, jak ubohým stavem je učitelstvo, jak špatné jsou proto metody a praktiky ve školách používané. Dále spis vykládá vlastní zásady Pestalozziho, z nichž hlavní je názornost vyučování a nerozlučné spojení vyučování a výchovy člověka. Bez názorného vyučování není podle Pestalozziho možná žádná výchova povahy dítěte a jeho vlastností. Autor formou dopisů příteli rozvádí svá teoretická východiska a pojetí pedagogické práce (Pestalozzi, 1956, s. 13-14).

Bräuner (1956, s. 16) ve své knize říká, že dílo Pestalozziho je prodchnuto úsilím o spojování teorie s praxí. Byl především učitelem a vychovatelem, ale dovedl své zkušenosti zevšeobecňovat, a tak nám zanechal řadu znamenitých spisů, které nám osvětlují jeho ideový svět, jeho pedagogické pokusy a celou hloubku jeho osobnosti.

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ VE FILMOVÉ TVORBĚ

Velmi zajímavou a dosti opomíjenou částí sociální pedagogiky je spojení význačných sociálních pedagogů s filmovou a uměleckou tvorbou. V následující části této práce bych se chtěl okrajově věnovat této problematice a přiblížit zajímavé počiny v této oblasti. Jde převážně o zfilmovaná nebo jinak ztvárněná díla sociálních pedagogů, která mají charakter umělecké prózy.

3.1 Film a dokumenty

Pedagogická poema – A. S. Makarenko

Celovečerní sovětský barevný umělecký film byl natočen podle strhujícího románu zakladatele humanitní sovětské pedagogiky A. S. Makarenka, známého u nás pod názvem *Začínáme žít*. Velký pedagog - spisovatel napsal *Pedagogickou poemu* vlastně jako historii pracovní kolonie pro bezprizorné děti, jejímž vedením byl v r. 1920 pověřen sovětskou vládou. V působivém líčení nevšedních situací ze života kolonie a ve znamenitých charakterových studiích desítek chovanců sleduje spisovatel hlavní myšlenku, kterou se při své pedagogické práci řídil a která se stala základem sovětské pedagogiky. Filmoví zpracovatelé vybrali s poměrným úspěchem pro film právě ty nejvýraznější scény, v nichž se tato myšlenka nejjasněji odráží.

Pedagogičeskaja poema, Pedagogic Poem, Road to Life

Drama: Sovětský svaz, 1955, 111 min.

Režie: Alexej Masljudov, Mečislava Majejskaja

Hrají: Vladimír Jemel'janov, Pavel Kadočnikov, Rolan Bykov, P. Grubnik, Stěpan Škurat

(CSFD.CZ [online].[cit 2015-12-3]. Dostupné: z [http://www.csfd.cz\(film/73014-pedagogicka poema/\)](http://www.csfd.cz(film/73014-pedagogicka%20poema/)).

Milujte své nepřátele – Přemysl Pitter

Dokumentární film *Milujte své nepřátele*, režiséra Tomáše Škrdlanta, líčí příběh Švýcarky a Čecha, kteří změnili stovkám lidí život i pohled na něj. Přemysl Pitter byl křesťanem, který se nehlásil k žádné církvi, ale vždy a bez váhání proměňoval křesťanské zásady v činy. Spolu se svou celoživotní spolupracovnicí Olgou Fierzovou tak po druhé světové válce zachraňoval děti židovské a české z koncentráků, a také děti německé, které umíraly v českých internačních táborech. Všechny svázeli do čtyř zámků v okolí Prahy, spolu s dalšími spolupracovníky o ně pečovali, hledali jejich rodiče a vedli je ke vzájemnému smíření. Mnohé z tehdejších dětí ovlivnil pobyt na zámcích po celý další život.

Dokumentární: Česko, 2006, 76 min.

Režie: Tomáš Škrdlant

(CSFD.CZ [online].[cit 2015-12-3]. Dostupné: z <http://www.csfd.cz/film/231916-milujte-sve-nepratele/>).

Korczak – Janusz Korczak

Životní příběh lékaře a pedagoga Janusze Korczaka, který zasvětil svůj život dětem z dětského domova. I v těžkých válečných poměrech zůstal věrný svému poslání a staral se o sirotky židovského původu ve Varšavském ghettu. Pokouší se izolovat děti od každodenní hrůzy, a současně je psychicky připravuje na blížící se smrt. I přes možnosti osobní záchrany se do poslední chvíle snaží ulehčit život svým chráněncům. V září 1942 by odvezen a zavražděn spolu s dětmi v koncentračním táboře v Treblince.

Drama: Polsko, Německo a Velká Británie, 1990, 115 min.

Režie: Andrzej Wajda

Hrají: Wojciech Pszoniak, Ewa Dałkowska, Teresa Budzisz-Krzyżanowska, Marzena Trybała, Zbigniew Zamachowski, Jan Peszek, Aleksander Bardini, Maria Chwalibóg, Jerzy Zass, Wojciech Klata, Agnieszka Krukówna, Robert Atzorn, Janusz Bukowski, Stanisława Celińska, Ewa Telega, Zygmunt Kęstowicz, Olaf Lubaszenko, Katarzyna Łaniewska, Włodzimierz

(CSFD.CZ [online].[cit 2015-12-3]. Dostupné: z <http://www.csfd.cz/film/35206-korczak/>).

Kdo se bojí utíká – Dědič , Pohl

Ve škole kdesi v pohraničí se mladý učitel pokouší začlenit do výuky i romské děti. Jenže jejich rodiny zůstávají vůči vzdělání podezřivé. Tvůrci zvolili do značné míry romantický náhled, který neproniká pod povrch. Zařadili početné folklórní ukázky, vystupující jako nejatraktivnější prvek. Skutečné problémy si tak můžeme jen domýšlet.

Drama: Československo, 1986, 94 min.

Režie: Dušan Klein

Hrají: Pavel Kříž, Petr Čepěk, Luděk Munzar, Josef Somr, Ilja Prachař, Anna Kazmierczak, Hugo Kaminský, Zita Furková, Yveta Blanarovičová, Peter Staník, Otto Lackovič, Vladimír Kratina, Karol Polák ml., René Přibíl, Stanislav Zindulka, Karel Chromík, Jan Pohan, Jiří Škoda

(CSFD.CZ [online].[cit. 2015-12-3]. Dostupné: z [http://www.csfd.cz/film/5252/kdo se boji utika/](http://www.csfd.cz/film/5252/kdo-se-boji-utika/)).

Film je natočen podle knihy Josefa Pohla *Na cikánské stezce*. V ní je jednou z hlavních postav učitel Miroslav Dědič (Balvín, 1999, s. 6).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Empirická část této předkládané diplomové práce je zaměřena na významné osobnosti sociální pedagogiky. Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda-li vybraná jména z oblasti sociální pedagogiky jsou v povědomí u studentů oboru sociální pedagogika na FHS UTB ve Zlíně jak v prezenční, tak i kombinované formě.

4.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda existují rozdíly v povědomí o vybraných osobnostech sociální pedagogiky u studentů oboru sociální pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně.

4.2 Stanovení výzkumných hypotéz

Na základě teoretické části byly ke stanovení využity výzkumné hypotézy. Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Byla stanovena hypotéza H1 a H2. Každá z nich je aplikována a rozpracována pro každou z devíti posuzovaných osob dotazníkového šetření (Kapitola 5.3).

Hypotéza H1

H_1 : Respondenti z navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky mají o osobnosti větší povědomí, než respondenti z bakalářského studia.

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Hypotéza H2

H_2 : Mezi jednotlivými skupinami respondentů panuje názor, že respondenti z kombinovaného studia mají o osobnosti sociální pedagogiky větší povědomí než respondenti z prezenčního studia.

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

4.3 Dílčí výzkumné otázky

1. Zjistit, kde se poprvé respondenti setkali se jmény vybraných sociálních pedagogů.
2. Zjistit, které vybrané osobnosti sociální pedagogiky považují respondenti za nejdůležitější.
3. Zjistit, ke kterému tvrzením z otázky č. 8 dotazníkového šetření se respondenti nejčastěji přikláněli.

4.4 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem zvolil formu dotazníkového šetření, patřící ke specifickým výzkumným metodám. Tato forma výzkumu se nejčastěji používá ve společenských vědách. Dotazník obsahuje 8 otázek, které se řadí mezi uzavřené, polootevřené, otevřené a výběrové.

Domnívám se, že výhodou této metody je její menší finanční náročnost. Jedná se tedy o dostupnou variantu průzkumu. Jako další výhodu považuji to, že dotazník je anonymní, což zvyšuje pravděpodobnost pravdivých odpovědí na zvolené výzkumné otázky. Další pozitivum je jeho snadnější zpracování, vyhodnocení a také to, že respondent má dostatek času na jeho vyplnění. Jedná se o jednorázový a krátkodobý výzkum.

Nevýhodu spatřuji ve slabé kontrole pravdivosti vyplněných údajů. Anonymním dotazníkem lze většinou získat pravdivější údaje, na druhé straně však může svádět k neodpovědnému vyplňování.

Při realizaci výzkumné části byly dotazníky osobně rozdány mezi respondenty. Po vyplnění byly vybrány zpět ke zpracování. Tento způsob realizace byl zvolen pro svoji relativně dobrou proveditelnost a možnost vysoké návratnosti.

4.5 Metodika výzkumu

- aplikovaný, empirický, kvantitativní výzkum,
- popisný výzkumný problém,
- dotazníkové šetření,
- záměrný výběr,
- technika – dotazník, analýza dat.

4.5.1 Výzkumný vzorek

Základní výzkumný soubor tvoří studenti UTB FHS ve Zlíně. Jedná se o studenty kombinovaného studia (KS) a prezenčního studia (PS) bakalářského i magisterského programu. Jde o záměrný výběr. Rozsah šetření – 170 dotazníků. Vráceno bylo 147 řádně vyplněných dotazníků. Návratnost tedy činila 86%. 23 dotazníků bylo nutné vyřadit z důvodu nesprávného a nevhodného vyplnění.

Otázky budou vyhodnocovány pomocí matematických výpočtů a analýzou zjištěných údajů. Tyto budou následně zpracovány do přehledných tabulek a grafů.

4.5.2 Časová posloupnost výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo od listopadu 2014 do dubna 2015:

- rozpracování a stanovení tématu (listopad 2014),
- volba vhodných metod a výzkumných technik (listopad, prosinec 2014),
- realizace zvoleného výzkumu, sběr dat (leden – duben 2014),
- zpracování, analýza dat, doporučení pro praxi (duben 2014).

5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Vyhodnoceno bylo celkem 147 řádně vyplněných dotazníků. Pro větší přehlednost jsou získané údaje zaznamenány v tabulkách a grafech.

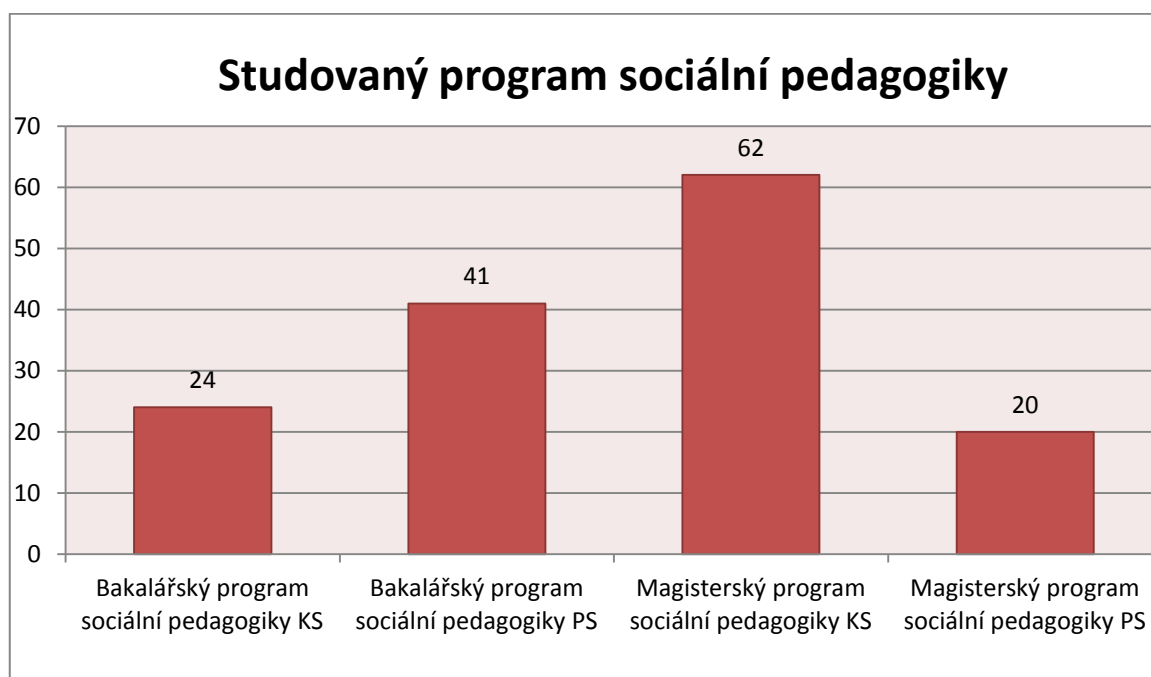
5.1 Údaje o respondentech

V prvních třech otázkách dotazníku byly zjišťovány základní údaje o respondentech (studovaný program, studovaný ročník a pohlaví).

Tabulka č. 1 – Studovaný program sociální pedagogiky

Studovaný program	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Bc. KS	24	16,3%
Bc. PS	41	27,9%
Mgr. KS	62	42,2%
Mgr. PS	20	13,6%
Σ	147	100%

Graf č. 1 - Příloha k tabulce č. 1



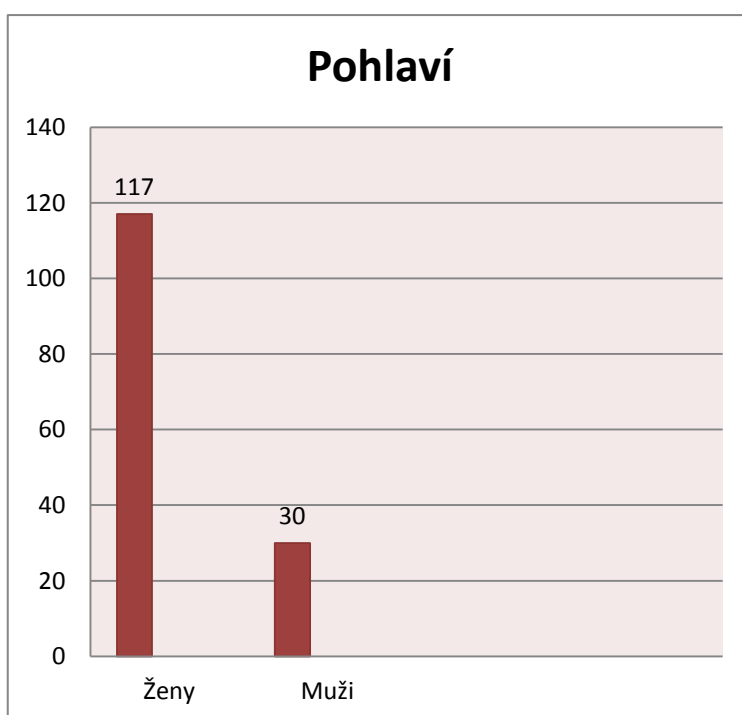
Tabulka č. 2 – Studovaný ročník respondentů

Studovaný program	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Bc. KS 1. ročník	3	2,04%
Bc. KS 2. ročník	10	6,8%
Bc. KS 3. ročník	11	7,48%
Bc. PS 1. ročník	13	8,84%
Bc. PS 2. ročník	20	13,60%
Bc. PS 3. ročník	8	5,44%
Mgr. KS 1. ročník	9	6,12%
Mgr. KS 2. ročník	50	34,01%
Mgr. PS 1. ročník	6	4,08%
Mgr. PS 2. ročník	17	11,56%
Σ	147	100%

Tabulka č. 3 – Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Žena	117	79,5%
Muž	30	20,5%
Σ	147	100%

Graf č. 2 - Příloha k tabulce č. 3

**Hodnocení dat:**

Dotazníkové otázky č.1, č.2 a č.3 jsou doplňkové pro ucelenou představu o výzkumném souboru.

Z tabulky č. 1 je patrné, že dotazník vyplňovali studenti Bakalářského programu sociální pedagogiky KS v poměrném zastoupení 16,3 %, studenti Bakalářského programu sociální pedagogiky PS 27,9 %, studenti Magisterského programu sociální pedagogiky KS 42,2 % a studenti Magisterského programu sociální pedagogiky PS 13,6 %.

U tabulky č. 2 můžeme vidět, že šetření se zúčastnilo nejvíce studentů z Mgr. KS 2. Ročník - 50 respondentů (34,01%). Dále v pořadí podle procentuálního zastoupení následuje: Bc. PS 2. ročník (13,60%), Mgr. PS 2. ročník (11,56%), Bc. PS 1. ročník (8,84%), Bc. KS 3. ročník (7,48%), Bc. KS 2. ročník (6,8%), Mgr. KS 1. ročník (6,12%), Bc. PS 3. ročník (5,44%), Mgr. PS 1. ročník (4,08%) a Bc. KS 1. ročník (2,04 %).

Tabulka č. 3 ukazuje, že dotazník vyplnilo 117 žen (79%) a 30 mužů (20%). Z tabulky je patrné, že poměrné zastoupení žen v oboru Sociální pedagogika je daleko vyšší než zastoupení mužů.

5.2 Dílčí výzkumné otázky

K vyhodnocení dílčích výzkumných otázek byla použita data získaná rozbořením otázky č. 5, č. 7 a č. 8 dotazníkového šetření.

Tabulka č. 4 - Kde se respondenti poprvé setkali se jmény vybraných sociálních pedagogů

První setkání se jmény sociálních pedagogů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Vysoká škola	114	77,6
Střední škola	21	14,3
Střední škola a poté vysoká škola	9	6,1
Pomník nebo pamětní deska	3	2,0
Σ	147	100

Hodnocení dat:

Jak je patrné z tabulky č. 4, nejčastějším místem prvního setkání respondentů se jmény sociálních pedagogů byla Vysoká škola 114 respondentů (77,6%).

Tabulka č. 5 - Nejdůležitější osobnosti sociální pedagogiky dle pohledu respondentů

	1. nejdůležitější pedagog		2. nejdůležitější pedagog		3. nejdůležitější pedagog	
	Četnost (n)	%	Četnost (n)	%	Četnost (n)	%
Přemysl Pitter	15	10,2	12	8,2	19	12,9
Miroslav Dědič	4	2,7	7	4,8	4	2,7
Karel Galla	13	8,8	9	6,1	20	13,6
Stanislav Velinský	0	0	4	2,7	2	1,4
A. I. Bláha	13	8,8	26	17,7	38	25,9
Janusz Korczak	4	2,7	5	3,4	11	7,5
A. S. Makarenko	8	5,4	20	13,6	13	8,8
Paul Natorp	31	21,1	27	18,4	25	17,0
J. H. Pestalozzi	59	40,1	37	25,2	15	10,2
Σ	147	100%	147	100%	147	100%

Hodnocení dat:

Respondenti v otázce č. 7 (viz. tabulka č. 5) volili z devíti osobností sociální pedagogiky tři nejdůležitější. Vyhodnocením dotazníků bylo zjištěno, že respondenti za nejdůležitější osobnosti považují: J. H. Pestalozziho, Paula Natorpa a A. I. Bláhu.

Tabulka č. 6 - Četnost jednotlivých tvrzení

Zvolená odpověď respondentů	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Odpověď č.1	16	10,9
Odpověď č.2	37	25,2
Odpověď č.3	76	51,7
Odpověď č.4	18	12,2
Σ	147	100

Hodnocení dat:

Respondenti v otázce č. 8 vybírali jedno ze čtyř tvrzení, se kterým se nejvíce ztotožňovali. Nejčastěji se přikláněli k odpovědi č. 3 (viz. tabulka č. 6) – „Zkušenosti pedagogů z období 1918-1950 mají dnes praktický význam jako inspirace pro výchovnou práci s problémovými nebo nějak znevýhodněnými dětmi.“

5.3 Ověření hlavních cílů výzkumu

Pro ověření cílů výzkumu byly stanoveny hypotézy a při výpočtu byla použita metoda testu dobré shody chí - kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Zpracované dotazníkové údaje byly dosazeny do adekvátních vzorců. Výsledné hodnoty byly následně použity pro potvrzení nebo vyvrácení daných hypotéz.

5.3.1 Osobnost Přemysla Pitterra

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Přemysla Pitterra je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Přemysla Pitterra se od sebe liší.

Tabulka č. 7 - Povědomí respondentů o osobnosti Přemysla Pitterra - H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	59	21	80
Bakalářský program	37	30	67
Σ	96	51	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 7 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(59 \cdot 30 - 21 \cdot 37)^2}{80 \cdot 96 \cdot 51 \cdot 67} = 5,522$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 5,522$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Přemysla Pitterra větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 8 - Povědomí respondentů o osobnosti Přemysla Pittera H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	30	30	60
Kombinovaná forma studia	66	21	87
Σ	96	51	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 8 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(30 \cdot 21 - 66 \cdot 30)^2}{80 \cdot 96 \cdot 51 \cdot 67} = 10,483$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 10,483$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Přemysla Pittera větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.2 Osobnost Miroslava Dědiče

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče se od sebe liší.

Tabulka č. 9 - Povědomí respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	42	44	88
Bakalářský program	18	43	61
Σ	60	60	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 9 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(42 \cdot 43 - 44 \cdot 18)^2}{86 \cdot 60 \cdot 87 \cdot 61} = 5,519$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 5,519$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Miroslava Dědiče větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 10 - Povědomí respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	18	43	61
Kombinovaná forma studia	42	44	86
Σ	60	87	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 10 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(18 \cdot 44 - 43 \cdot 42)^2}{61 \cdot 60 \cdot 87 \cdot 86} = 5,519$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 5,519$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Miroslava Dědiče větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.3 Osobnost Karla Gally

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Karla Gally je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Karla Gally se od sebe liší.

Tabulka č. 11 - Povědomí respondentů o osobnosti Karla Gally H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	62	20	82
Bakalářský program	36	29	65
Σ	98	49	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 11 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(62 \cdot 29 - 20 \cdot 36)^2}{82 \cdot 98 \cdot 49 \cdot 65} = 6,600$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 6,600$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Karla Gally větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 12 - Povědomí respondentů o osobnosti Karla Gally H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	39	22	61
Kombinovaná forma studia	59	27	86
Σ	98	49	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 12 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(39 \cdot 27 - 22 \cdot 59)^2}{61 \cdot 98 \cdot 49 \cdot 86} = 0,350$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 0,350$ je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Karla Gally větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.4 Osobnost Stanislava Velinského

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Stanislava Velinského je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Stanislava Velinského se od sebe liší.

Tabulka č. 13 - Povědomí respondentů o osobnosti Stanislava Velinského H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	49	33	82
Bakalářský program	17	48	65
Σ	66	81	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 13 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(49 \cdot 48 - 33 \cdot 17)^2}{82 \cdot 66 \cdot 81 \cdot 65} = 16,537$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 16,537$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Stanislava Velinského větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 14 - Povědomí respondentů o osobnosti Stanislava Velinského H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	16	44	60
Kombinovaná forma studia	50	37	87
Σ	66	81	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 14 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(16 \cdot 37 - 44 \cdot 50)^2}{60 \cdot 66 \cdot 81 \cdot 87} = 13,620$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 13,620$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Stanislava Velinského větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.5 Osobnost A. I. Bláhy

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti A. I. Bláhy je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti A. I. Bláhy se od sebe liší.

Tabulka č. 15 - Povědomí respondentů o osobnosti A. I. Bláhy H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	71	12	83
Bakalářský program	54	10	64
Σ	125	22	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 15 byly dosazeny do vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$\chi^2 = 147 \cdot \frac{(71 \cdot 10 - 12 \cdot 54)^2}{83 \cdot 125 \cdot 22 \cdot 64} = 0,039$$

Zjištěná hodnota $\chi^2 = 0,039$ je menší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti A. I. Bláhy větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 16 - Povědomí respondentů o osobnosti A. I. Bláhy H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	52	8	60
Kombinovaná forma studia	73	14	87
Σ	125	22	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 16 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(52 \cdot 14 - 8 \cdot 73)^2}{60 \cdot 125 \cdot 22 \cdot 87} = 0,212$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 0,212$ je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti A. I. Bláhy větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.6 Osobnost Janusze Korczaka

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Janusze Korczaka je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Janusze Korczaka se od sebe liší.

Tabulka č. 17 - Povědomí respondentů o osobnosti Janusze Korczaka H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	46	37	83
Bakalářský program	26	38	64
Σ	72	73	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 17 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(46 \cdot 38 - 37 \cdot 26)^2}{83 \cdot 72 \cdot 73 \cdot 64} = 3,252$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 3,252$ je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Janusze Korczaka větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 18 - Povědomí respondentů o osobnosti Janusze Korczaka H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	22	38	60
Kombinovaná forma studia	50	37	87
Σ	72	75	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 18 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(22 \cdot 37 - 38 \cdot 50)^2}{60 \cdot 72 \cdot 75 \cdot 87} = 6,150$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 6,150$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Janusze Korczaka větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.7 Osobnost A. S. Makarenka

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti A. S. Makarenka je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti A. S. Makarenka se od sebe liší.

Tabulka č. 19 - Povědomí respondentů o osobnosti A. S. Makarenka H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	62	20	82
Bakalářský program	39	26	65
Σ	101	46	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 19 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(62 \cdot 26 - 20 \cdot 39)^2}{82 \cdot 101 \cdot 46 \cdot 65} = 4,190$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 4,190$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti A. S. Makarenka větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 20 - Povědomí respondentů o osobnosti A. S. Makarenka H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	38	24	62
Kombinovaná forma studia	63	22	85
Σ	101	46	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 20 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(38 \cdot 22 - 24 \cdot 63)^2}{62 \cdot 101 \cdot 46 \cdot 85} = 2,743$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 2,743$ je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti A. S. Makarenka větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.8 Osobnost Paula Natorpa

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Paula Natorpa je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti Paula Natorpa se od sebe liší.

Tabulka č. 21 - Povědomí respondentů o osobnosti Paula Natorpa H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	76	6	82
Bakalářský program	47	18	65
Σ	123	24	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 21 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(76 \cdot 18 - 6 \cdot 47)^2}{82 \cdot 123 \cdot 24 \cdot 65} = 11,018$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 11,018$ je větší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto odmítáme hypotézu nulovou a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů byla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností můžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti Paula Natorpa větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 22 - Povědomí respondentů o osobnosti Paula Natorpa H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	48	13	61
Kombinovaná forma studia	75	11	86
Σ	123	24	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 22 byly dosazeny do vzorce:

$$x^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$x^2 = 147 \cdot \frac{(48 \cdot 11 - 13 \cdot 75)^2}{61 \cdot 123 \cdot 24 \cdot 86} = 1,896$$

Zjištěná hodnota $x^2 = 1,896$ je menší než hodnota kritická $x^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti Paula Natorpa větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

5.3.9 Osobnost J. H. Pestalozziho

Hypotéza H1

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho se od sebe liší.

Tabulka č. 23 - Povědomí respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho H1

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Magisterský program	78	5	83
Bakalářský program	55	9	64
Σ	133	14	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 23 byly dosazeny do vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$\chi^2 = 147 \cdot \frac{(78 \cdot 9 - 5 \cdot 55)^2}{83 \cdot 133 \cdot 14 \cdot 64} = 2,709$$

Zjištěná hodnota $\chi^2 = 2,709$ je menší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti magisterského programu mají o osobnosti J. H. Pestalozziho větší povědomí než studenti bakalářského programu.

Hypotéza H2

H_0 : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky je stejné.

H_A : Povědomí jednotlivých skupin respondentů o osobnosti sociální pedagogiky se od sebe liší.

Tabulka č. 24 - Povědomí respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho H2

Respondenti	Setkali	Nesetkali	Σ
Prezenční forma studia	56	6	62
Kombinovaná forma studia	74	8	85
Σ	133	14	147

Číselné hodnoty z tabulky č. 24 byly dosazeny do vzorce:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(a \cdot d - b \cdot c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

$$\chi^2 = 147 \cdot \frac{(56 \cdot 8 - 6 \cdot 74)^2}{62 \cdot 133 \cdot 14 \cdot 85} = 0,003$$

Zjištěná hodnota $\chi^2 = 0,003$ je menší než hodnota kritická $\chi^2_{0,05(1)} = 3,841$, proto přijímáme hypotézu nulovou a odmítáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi respondentů nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Na základě zjištěných skutečností nemůžeme říci, že studenti kombinované formy studia mají o osobnosti J. H. Pestalozziho větší povědomí než studenti prezenční formy studia.

6 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A INTERPRETACE

Hlavním cílem praktické části této předkládané diplomové práce bylo zjistit, jaké je povědomí studentů FHS UTB ve Zlíně o vybraných významných osobnostech sociální pedagogiky a zda jsou mezi jednotlivými skupinami respondentů rozdíly o tomto povědomí. K vyhodnocení zvolených cílů a k potvrzení či vyvrácení stanovených výzkumných hypotéz byla užitá forma dotazníkového šetření.

V úvodu praktické části jsou rozpracovány jednotlivé otázky dotazníku. Nejprve byly zjišťovány všeobecné údaje o respondentech, což představuje studovaný program sociální pedagogiky, ročník studia a pohlaví respondentů. Bylo zjištěno, že výzkumu se zúčastnilo více žen než mužů, což odpovídá i preferenci oboru, která je všeobecně vyšší u žen než u mužů. Největší zastoupení při dotazníkovém šetření měli studenti kombinované formy studia.

Jako další byly vyhodnoceny položky, jež se týkaly dílčích cílů výzkumu. První dílčí výzkumnou otázkou bylo zjištěno, že se studenti nejčastěji poprvé setkali se jmény sociálních pedagogů až při studiu na vysoké škole. Druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo prokázáno, že respondenti za nejdůležitější osobnosti sociální pedagogiky považují: J. H. Pestalozziho, Paula Natorpa a A. I. Bláhu. Z toho lze usuzovat, že respondenti znají převážně zahraniční představitele, neboť jsou v jejich povědomí jako zakladatelé sociální pedagogiky. J. H. Pestalozzi je dle literatury považován za zakladatele oboru a P. Natorp za osobnost, která jako první použila pojem sociální pedagogika. Vyhodnocení třetí dílčí výzkumné otázky ukazuje, že se studenti nejvíce ztotožňují s názorem, že „zkušenosti pedagogů z období 1918-1950 mají dnes praktický význam jako inspirace pro výchovnou práci s problémovými nebo nějak znevýhodněnými dětmi.

Po vyhodnocení sledovaných hypotéz můžeme potvrdit předpoklad, že studenti magisterského programu oboru sociální pedagogika mají celkově vyšší povědomí o vybraných osobnostech. Nemůžeme však konstatovat, že by studenti kombinované formy studia měli o těchto osobnostech větší přehled než studenti z prezenční formy studia.

6.1 Diskuse a doporučení pro praxi

Zjištěné údaje, které jsme prostřednictvím výzkumného šetření zjistili, nám potvrdily, že povědomí o významných osobnostech sociální pedagogiky minulého století se sice pomalu zvyšuje, ale stále existuje hodně studentů, kteří o činnosti některých sociálních pedagogů nikdy neslyšeli. Někteří dokonce neznají ani jména předních představitelů tohoto oboru.

Na základě výzkumu, ale i studia literatury a dokumentů můžeme předpokládat, že tyto mnohorozměrné a neobyčejné osobnosti sociální pedagogiky jsou vhodným objektem k další diskusi. Protlačování sociálně-pedagogických myšlenek a někdy i jejich netradiční způsob interpretace při výchově dětí a mládeže může být inspirací i vzorem pedagogům a sociálním pracovníkům.

Můžeme říci, že některé nadčasové myšlenky by mohli být přínosem v další práci studentů oboru sociální pedagogiky. Proto poznatky, které jsem po realizaci této diplomové práce získal, bych chtěl předat dál, a to nejen pedagogům a pracovníkům v sociální sféře, ale i studentům oboru sociální pedagogika. S jistotou lze konstatovat, že odkazy významných osobností minulého století, které nám přenechaly, jsou přímo obdivuhodné. Byla by to obrovská škoda, kdyby jména a díla těchto významných osobností zmizela v propadlišti dějin.

Na podkladě shromážděných údajů, které byly v praktické části získány, je možné navrhnout zvýšení počtu přednášek, které by se věnovaly významným osobnostem sociální pedagogiky. Témata přednášek by byla směřována mezi studenty vysokoškolského oboru sociální pedagogika, nebo studentům středních škol s humanitním zaměřením (zdravotnické obory, pedagogické školy, ale i gymnázia). Domnívám se, že přednášky by mohli být koncipovány do seminářů, kde je předpoklad menšího počtu posluchačů a také možnost lepší diskuse.

ZÁVĚR

Jak nese samotný název předkládané diplomové práce: „Významné osobnosti sociální pedagogiky.“ Tyto osobnosti byli a někteří ještě jsou neobyčejnými lidmi, a to nejen v oblasti sociální pedagogiky. Jejich činnost, a to nejenom pedagogická ale i výchovná, by měla být příkladem pro všechny ty, kteří pracují nebo se věnují oblasti výchovy a vzdělávání. Veškeré aktivity těchto osob byly vykonávány s láskou, pečlivostí a v dobré víře. Každý z nich byl připraven k okamžité pomoci potřebným, bez ohledu na následky. Pro svou věc dokázali nadchnout spoustu lidí, a proto měli kolem sebe vynikající spolupracovníky, kteří ve stejném nebo podobném duchu pomáhali lidem zvládnout různé útrapy, nástrahy a následky, které přináší každodenní život v lidské společnosti. Jejich práce jim ve větší či menší míře nahrazovala vlastní rodinu.

S ohledem na specifika každé osobnosti sociálního pedagoga můžeme říci, že všechny osobnosti pracovaly velmi podobným způsobem, kdy se ve své práci ubíraly spíše směrem praktickým. Výjimku tvoří osoby A. I. Bláhy, Karla Gally a Stanislava Velinského, kde můžeme pozorovat prvky spíše teoretické.

Studiem literatury a dokumentů jsem se v teoretické části práce pokusil objasnit pojem sociální pedagogika. Byly k tomu použity definice předních autorů, kteří se sociální pedagogice již dlouhá léta věnují.

Dílčím cílem diplomové práce bylo stručně popsat vývoj sociální pedagogiky v letech 1918-1950 na Slovensku, v Německu a v Polsku, s detailnějším zaměřením na Českou republiku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Dotisk. Praha: Academia, 1997, 834 s. ISBN 80-200-0607-9
- [2] BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994. ISBN 80-223-0817-X
- [3] BALVÍN, J. *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků: (cesty k překonávání bariér ve vzdělávání)* : 4. setkání Hnutí R v Praze : 1.-2. prosince 1995 : [sborník]. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, 135 s., [2] s. il. příl. ... setkání Hnutí R. ISBN 80-902149-0-8
- [4] BALVÍN, J. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně : 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 143 s. ... setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7
- [5] BALVÍN, J. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2013, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-86798-47-9.
- [6] BENDL, S. *Nárys sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 66 s. ISBN 978-80-7290-668-0
- [7] BLÁHA, A., I. *Dítě a prostředí*. Praha: Státní nakladatelství, 1933, 42 s. Knihovna rodičů
- [8] CIPRO, M. J. *H. Pestalozzi a výchova*. Praha: vlastním nákladem, 1996, 26 s.
- [9] CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: Miroslav Cipro, 2001, 552 s. ISBN 80-238-6334-7
- [10] DĚDIČ, M. *Než roztály ledy: Bevor das Eis auftaute*. Praha: Kulturní sdružení občanů německé národnosti ČR, 2002, 95, 105 s. ISBN 80-239-2720-5
- [11] GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 176 s. Knihnice sociologické literatury
- [12] HRADEČNÁ, M. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, 1998, 89 s. ISBN 8071840157.

- [13] HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ I., a KRAUS B. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3
- [14] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4
- [15] JŮVA, V. a Vladimír J. sen. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-062-X
- [16] JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8
- [17] KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7076-669-8
- [18] KOHN, P. *Můj život nepatří mně: čtení o Přemyslu Pittrovi*. 1. vyd. Praha: Kalich, 1995, 78 s., fot. příl. ISBN 80-7017-852-3
- [19] KORCZAK, J. *Janusz Korczak: lékař, pedagog a spisovatel*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 199 s. Z dějin pedagogiky
- [20] KOSATÍK, P. *Sám proti zlu: život Přemysla Pittra (1895-1976)*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2009, 378 s. ISBN 978-80-7185-971-0
- [22] LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. ISBN 978-8087182-19-2
- [22] KRAUS, B., a POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2
- [23] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3
- [24] MAKARENKO, A., S. a STEHLÍK M. *Vlajky na věžích: komedie o šesti dějstvích*. Praha: Orbis, 1955. Divadelní hry (Orbis).
- [25] MAKARENKO, A., S. *Prameny poznání SSSR*. Překlad Petr Denk. Praha: Nakladatelství Svět sovětů, 1950, 133 s
- [26] MAKARENKO, A., S. *Začínáme žít: pedagogická poema*. 7. vyd. Překlad Petr Denk. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, 1955, 695 s. Klub čtenářů (SNKL)

- [27] MATOUŠ, M. *Zvláštní člověk Přemysl Pitter: [svědectví o člověku, který věnoval svůj život duchovní obrodě národa]*. Praha: Bonaventura, 2001, 78 s. ISBN 80-85197-26-X
- [28] MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 309 s. ISBN 80-7178-473-7
- [29] NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002, 119 s. ISBN 80-7315-012-3
- [30] PASÁK, T. *Přemysl Pitter: Život a dílo : Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinár.semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J.A.Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 1994, 127 s. ISBN 80-901461-1-2
- [31] PASÁK, T. *Přemysl Pitter: život pro druhé : česko-německé soužití v díle Přemysla Pittra*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 1997, 185 s. Historická paměť. ISBN 80-7185-137-X
- [32] PECHA, L. *A. S. Makarenko. Pedagog, spisovatel, člověk (komentovaný výbor z díla)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-386-88
- [33] PELCOVÁ, S., ZOUNEK, J. *Osudy českého vědce dvacátého století: Stanislav Velinský. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. 2000, roč. 47, s. 137 až 143. ISBN 80-210-3410-4
- [34] PESTALOZZI, J., H. *J. J. Pestalozzi: ze života a díla*. Editor Jiří Kyrášek. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. Z dějin pedagogiky
- [35] PESTALOZZI, J., H. *J. J. Pestalozzi: výbor z pedagogických spisů*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 149 s. Odkaz pokrokové pedagogické minulosti
- [36] PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5
- [37] Projekt: K naplnění předpokladů pro výkon činnosti v sociálních službách. Sociální pedagogika – studijní materiál vytvořený v rámci projektu k naplnění předpokladů pro výkon činností v sociálních službách. Registrační číslo projektu: CZ.1.04/3.1.03/22.00130, České Budějovice, 2010

- [38] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5
- [39] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., a MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8
- [40] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4
- [41] PŘADKA, M., KNOTOVÁ D., a FALTÝSKOVÁ J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- [42] Přemysl Pitter: život - dílo - doba : *[sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22. a 23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze]*. Curych: Spolek MILIDU, 1996, 212 s. ISBN 80-901461-4-7
- [43] SEDLÁK, J. *Inocenc Arnošt Bláha*. 1. vyd. Brno: Nadace Universitas Masarykiana, 1995, 200 s. Osobnosti (Nadace Universitas Masarykiana). ISBN 80-85834-25-1
- [44] SEKOT, J. *Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor*. Závěrečná zpráva programu PHARE – RES, Renewal of the Education System of Czech Republic. Praha: Sdružení Vyšších odborných škol sociální práce a sociální pedagogiky, 1997
- [45] Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, *Sociální pedagogika – Český časopis pro sociální pedagogiku*. Zlín: Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně, ročník 1, číslo 1, 2013. ISSN 1805-8825
- [46] *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Editor Lenka Müllerová. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002, 190 s. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 8070444584

Internetové zdroje

[1] Wikipedie [online]. [cit. 2015-12-3]. Dostupné z www:

<http://cs.wikipedia.org/>

[2] Miroslav Dědič [online]. [cit. 2015-12-3]. Dostupné z www:

<http://www.memoryofnations.eu/>

[3] Památník Jad Vašem [online]. [cit. 2015-12-3]. Dostupné z www:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Jad.com/>

[4] Československá filmová databáze [online]. [cit. 2015-12-3]. Dostupné z www:

<http://http://www.csfid.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

např.	například
tj.	to je
atd.	a tak dále
mj.	mimo jiné
zvl.	zvláště
Ha	hypotéza alternativní
Ho	hypotéza nulová
PS	prezenční studium
KS	kombinované studium
Bc.	Bakalářský program
Mgr.	Magisterský program
roč.	ročník
VŠ	vysoká škola
DD	domov dětí
s.	strana
r.	rok
ZŠ	základní škola
SŠ	střední škola
2. sv.	druhá světová válka
apod.	podobně
tzv.	takzvaný
aj.	a jiné
SSSR	svaz sovětských socialistických republik
SC-R	svaz cikánů a románů
prof.	profesor

FHS Fakulta humanitních studií

UTB Univerzita Tomáše Bati

UK Univerzita Karlova

UNESCO organizace OSN pro vědu, výchovu a kulturu

min. minuta

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 - A. I. Bláha	31
Obrázek č. 2 - Karel Galla	34
Obrázek č. 3 - Stanislav Velinský.....	36
Obrázek č. 4 - Přemysl Pitter	38
Obrázek č. 5 - Olga Fierzová	40
Obrázek č. 6 - Miroslav Dědič.....	42
Obrázek č. 7 - Janusz Korczak.....	45
Obrázek č. 8 - Památník J. Korczaka - Jad Vašem v Jeruzalémě	48
Obrázek č. 9 - A. S. Makarenko	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Studovaný program sociální pedagogiky.....	64
Tabulka č. 2 – Studovaný ročník respondentů.....	65
Tabulka č. 3 – Pohlaví respondentů.....	66
Tabulka č. 4 - Kde se respondenti poprvé setkali se jmény vybraných sociálních pedagogů	67
Tabulka č. 5 - Nejdůležitější osobnosti sociální pedagogiky dle pohledu respondentů	68
Tabulka č. 6 - Četnost jednotlivých tvrzení	69
Tabulka č. 7 - Povědomí respondentů o osobnosti Přemysla Pitteřa - H1.....	70
Tabulka č. 8 - Povědomí respondentů o osobnosti Přemysla Pitteřa H2	71
Tabulka č. 9 - Povědomí respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče H1	72
Tabulka č. 10 - Povědomí respondentů o osobnosti Miroslava Dědiče H2.....	73
Tabulka č. 11 - Povědomí respondentů o osobnosti Karla Gally H1	74
Tabulka č. 12 - Povědomí respondentů o osobnosti Karla Gally H2	75
Tabulka č. 13 - Povědomí respondentů o osobnosti Stanislava Velinského H1.....	76
Tabulka č. 14 - Povědomí respondentů o osobnosti Stanislava Velinského H2.....	77
Tabulka č. 15 - Povědomí respondentů o osobnosti A. I. Bláhy H1	78
Tabulka č. 16 - Povědomí respondentů o osobnosti A. I. Bláhy H2	79
Tabulka č. 17 - Povědomí respondentů o osobnosti Janusze Korczaka H1	80
Tabulka č. 18 - Povědomí respondentů o osobnosti Janusze Korczaka H2	81
Tabulka č. 19 - Povědomí respondentů o osobnosti A. S. Makarenka H1	82
Tabulka č. 20 - Povědomí respondentů o osobnosti A. S. Makarenka H2	83
Tabulka č. 21 - Povědomí respondentů o osobnosti Paula Natorpa H1	84
Tabulka č. 22 - Povědomí respondentů o osobnosti Paula Natorpa H2	85
Tabulka č. 23 - Povědomí respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho H1.....	86
Tabulka č. 24 - Povědomí respondentů o osobnosti J. H. Pestalozziho H2.....	87

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Příloha k tabulce č. 1	64
Graf č. 2 - Příloha k tabulce č. 3	66

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1: PAMÁTNÍK.....	102
PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK.....	103

PŘÍLOHA 1: PAMÁTNÍK

Jad vašem je památník obětí a hrdinů holokaustu v Izraeli. Založen byl v roce 1953 na základě zákona izraelského parlamentu - Knesetu.

Jméno památníku pochází z biblického verše: „Že dám jim v domě svém a mezi zdmi svými místo, a jméno (hebr. jad va-šem) lepší nežli synů a dcer. Jméno věčné dám jim, kteréž nebude vyhlazeno.“ (Izaiáš 56:5). Památník je umístěn v Jeruzalémě, na hoře Har ha-Zikaron (Hoře Pamatování). Jde o rozsáhlý komplex budov, pomníků a soch. Posláním památníku je dokumentovat historii židovského národa v období holokaustu, uchování památky na šest miliónů židovských obětí tohoto období a v neposlední řadě také předávání odkazu holokaustu dalším generacím. Při památníku byla v březnu 1963 zřízena Komise pro rozpoznávání spravedlivých, vedená nejvyšším Izraelským soudem, která uděluje titul „Spravedlivý mezi národy“ lidem, kteří prokazatelně přispěli k záchraně Židů před holokaustem.

Součástí památníku je největší a nejobsáhlejší archiv dokumentů o holokaustu na světě. Je v něm shromážděno více než 62 miliónu stran dokumentů, přes 267 tisíc fotografií a několik tisíc dokumentárních filmů.

V areálu se také nachází knihovna zabývající se holokaustem ve světě. V knihovně je přes 86 000 knih a téměř 4 000 periodik. Knihovní fond je ve velkém množství světových jazyků, nejvíce jsou zastoupena díla v němčině, angličtině a hebrejštině. Významný podíl děl je také ve francouzštině, polštině, jidiš a ruštině.

Dostupné:http://cs.wikipedia.org/wiki/Jad_va%C5%A1em.

PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Štefan Šranko a jsem studentem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, oboru - Sociální pedagogika. Chtěl bych Vás tímto požádat o spolupráci při zpracovávání mé diplomové práce, která se zabývá problematikou „Významných osobností sociální pedagogiky“ a současně zjistit stanoviska na tehdejší osobnosti známé svým sociálně - pedagogickým působením a altruismem. Prosím Vás o laskavé vyplnění anonymního dotazníku a zaručuji Vám, že informace, které mi poskytnete, budou použity výhradně ke zpracování mé závěrečné práce.

Vážím si Vašeho času a předem děkuji za vyplnění dotazníku.

DOTAZNÍK - OSOBNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

1. Studuji

Bakalářský stupeň sociální pedagogiky – PS, KS (zakroužkuj)

Magisterský stupeň sociální pedagogiky – PS, KS (zakroužkuj)

2. Jsem studentem/studentkou.....ročníku (doplňte)

3. Pohlaví

a) muž

b) žena

4. Se jménem

PŘEMYSL PITTER jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

MIROSLAV DĚDIČ jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

KAREL GALLA jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

STANISLAV VELINSKÝ jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

A. I. BLÁHA jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

JANUSZ KORCZAK jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

A. S. MAKARENKO jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

PAUL NATORP jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI jsem se již setkal/a - nesetkal/a (nehodící se škrtněte)

5. Se jmény uvedenými v otázce č.4. jsem se poprvé setkal/a při

a) školní výuce na ZŠ

b) školní výuce na SŠ

c) při výuce a přednáškách na Vysoké škole

- d) prostřednictvím nápisu na pomníku nebo pamětní desce
- e) vyprávění rodičů, prarodičů
- f) nesetkal
- g) jinak(uveďte jak)

6. Znáte další, nepedagogické obory činnosti těchto osobností? (např. umělecké, próza) (doplňte)

PŘEMYSL PITTER.....

MIROSLAV DĚDIČ.....

KAREL GALLA.....

STANISLAV VELINSKÝ

A. I. BLÁHA.....

JANUSZ KORCZAK.....

A. S. MAKARENKO.....

PAUL NATORP.....

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.....

7. Které z předchozích osobností považujete v rámci sociální pedagogiky za nejdůležitější.

- 1.
- 2.
- 3.

8. Se kterým z následujících tvrzení souhlasíte? (zaškrtněte se kterým tvrzením souhlasíte)

- Zkušenosti pedagogů z období 1918 -1950 se vztahují pouze k dané době a pro dnešní dobu nemají praktický význam.
- Zkušenosti pedagogů z období 1918-1950 jsou inspirativní pouze jako morální a etický odkaz pomoci potřebným bez ohledu na svoji osobu.
- Zkušenosti pedagogů z období 1918-1950 mají dnes praktický význam jako inspirace pro výchovnou práci s problémovými nebo nějak znevýhodněnými dětmi.
- Zkušenosti pedagogů z období 1918-1950 jsou prakticky využitelné i v současnosti, ale pouze v zemích, kde je společnost nějak rozdělena.

Děkuji za vyplnění dotazníku

