

Úvod

Téma bakalářské práce jsem zvolila s ohledem na spojení odkazu Jana Amose Komenského (J. A. Komenský, Komenský), jehož osobnost je, podle mého soudu, dosud v pedagogice (a nejen v ní) nedocenená, a na svoji studijní specializaci, kterou je právě sociální pedagogika.

Jakkoli se sociální pedagogika - jako aplikované odvětví pedagogiky - zabývá působením na skupiny mládeže, dospělých nebo celých rodin v souvislosti se zdánlivě „moderními“ rizikovými faktory, jakými jsou například drogy nebo závadové chování, můžeme vystopovat některé myšlenkové principy tohoto oboru již v antice. Domnívám se, že historicky má na vymezení pojmu a oblastech působení sociální pedagogiky velký podíl právě dílo J. A. Komenského.

Bakalářskou práci na téma *Sociální pedagogika v díle J. A. Komenského* rozdělím do tří oblastí. První bude teoretická a ráda bych v ní přiblížila historickou inspiraci sociální pedagogiky a její praktické a teoretické formování i současné pojetí (díla a práce myslitelů s důrazem na dílo J. A. Komenského, české kořeny sociální pedagogiky v 19. a 20. století, současnost). Ve druhé části se pokusím popsat v kontextu sociální pedagogiky vztah mezi prostředím a výchovou (jak ve škole, tak i v rodině). Závěrečná část bude obsahovat výsledky konkrétního šetření v souvislosti se zjišťováním názorů dotazovaných na přínos J. A. Komenského pro obor sociální pedagogika a přínos tohoto oboru v působení především na děti a mládež.

Cílem práce je zjistit, zda výchovné a výukové prvky obsažené v díle Jana Amose Komenského jsou použitelné pro oblast současné sociální pedagogiky a jaké je postavení sociální pedagogiky v pedagogickém systému. Současně pracuji s ambicí, že se tato práce může stát pomocným orientačním materiálem pro ty, kteří nejsou odborníky v oboru sociální pedagogiky, ale mají zájem získat základní informace o historické inspiraci tohoto oboru s důrazem na vliv J. A. Komenského.

K výše uvedenému cíli mě povede postupné plnění úkolů, které jsem si vytkla jako zásadní: shromáždit dostupné podklady, materiály a informace z veřejných zdrojů a literatury, vést rozhovory se sociálními pedagogy, provést dotazníkové šetření na vzorku 50 pedagogů a vychovatelů, kteří sociální pedagogiku využívají v praxi, tedy ve svém výchovném působení na děti a mládež.

Základní hypotéza, že dílo J. A. Komenského je i pro současnost stále inspira-
tivní a že obsahovalo základy sociální pedagogiky, by měla být touto prací potvrzena
či vyvrácena, jak na základě teoretických poznatků, tak také konkrétním dotazníkovým
šetřením.

Se svými znalostmi, zkušenostmi a vzhledem k věku nemohu mít v rámci oboru
sociální pedagogiky v souvislosti s předkládanou prací přehnané ambice, přesto bych
ráda, zejména v její poslední části, přispěla alespoň malou výsečí k pochopení odkazu
Jana Amose Komenského pro tento obor.

1. Historická inspirace sociální pedagogiky

1.1 Myslitelé historických etap

Sociální pedagogika jako jedno z odvětví pedagogiky vychází, stejně jako evropská vzdělanost obecně, z antické filosofie; nemohu tedy její kořeny pominout ani ve své práci.

Zabýváme-li se rolí výchovy a vzdělání ve společnosti a pro společnost, musíme zmínit **Platóna** (427 - 347 př. n. l.)¹, který považoval výchovu za předpoklad mravního vývoje jedince i za prosazení požadavků společnosti na člověka. Například ve své *Ústavě* zdůrazňoval vztah výchovy k přípravě člověka na jeho společenské uplatnění. Učenci (filozofové) a vzdělanost se stává v jeho pojetí dominantním nástrojem společenského zřízení, který předpokládá rozdělení vrstev a společenských rolí. Platón též popisuje ideální cestu výchovy dítěte od jeho narození do dospělosti, a to za absolutní nadvlády společnosti. Dítě má být vychováváno státem, což zajistí nadvládu racia a dosažení jednotných cílů, ideálů výchovy pro všechny svěřence, tedy samozřejmě pouze pro děti svobodných občanů.²

V díle *Zákony* věnuje Platón výchově a požadavkům na správný vývoj dětí a mládeže rozsáhlou sedmou knihu. Předně zdůrazňuje, že s výchovou je nutné začít od nejtělejšího věku a vychovatel má postupovat rozvážně tak, aby dítě ani nezotročoval, ani nerozmažloval. Do šesti let věku je nejdůležitější formou výchovy hra. Od šesti let věku pak nastává podle Platóna skutečný čas na učení se, a to jak pro hochy, tak pro dívky. Vyučování přitom má být podle něho povinné a děti má přivést k mravnosti a ke kázni.³

Ve svém posledním díle dospěl Platón k závěrům o podstatě lidského dobra ve výchově. Nejprve vede diskusi o samotné podstatě a podobě dobra. Rozlišuje přitom dobro božské (rozumnost, spravedlnost a statečnost člověka) a dobro lidské (které se projevuje ve zdraví, v kráse u žen, tělesné síle u mužů a v bohatství). A právě lidské dobro je podmíněno výchovou. Výchova totiž člověka vede k dobrému občanství a dob-

¹ Platón byl řecký filosof, pedagog a matematik.

² PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 12 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

³ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 12 s., ISBN 978-80-247-3470-5.

rý občan má ve společnosti prostor pro sílu, bohatství a úspěch. Platón tak definuje společenskou povahu cílů výchovy – smyslem je vedení člověka ke ctnostem, k respektování ústavy, státu. Ten, kdo za cíle výchovy považuje snažení k získání majetku či síly, se dopouští omylu, takovéto činy si nezaslouží být zvány výchovou.⁴

Také **Aristotelés** (384 – 322 př. n. l.)⁵ podtrhl ve svých úvahách o společnosti velký význam výchovy. Člověka chápal jako tvora, který je na společnosti závislý a jeho přirozeností je žít s druhými. K tomu uvedl: „*Kdo však nemůže žít ve společenství nebo je ve své soběstačnosti nepotřebuje, není částí obce, ale buď divoké zvíře, nebo bůh.*“⁶ Stát je podle Aristotela cílem společenského snažení, ale též jeho důsledkem. Významnou rolí státu je samozřejmě také uspořádání systému výchovy dětí a mládeže. Ve svém spise *Politika* uvádí, že cílem výchovy je duchovní přetvoření člověka v samostatnou odpovědnou bytost. Výchova je pak podřízena společenskému zadání, společenským cílům. Podle Aristotela je vždy nejpřednějším úkolem státu právě výchova občanů.⁷

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 k druhým. Z celé řady myslitelů vynikal v kontextu sociálně pedagogického myšlení **Seneca** (4 př. n. l. – 65 n. l.)⁸. Dítě vidí pod zorným úhlem určitých funkcí, které má jednou realizovat.⁹ V jeho dvanácti dialozích věnovaných etice nalezneme překvapivě výrazný důraz na řešení sociálních problémů římské společnosti, neboť podtrhuje, že moudrost člověka se odráží v jeho schopnosti „*podat trosečníkovi ruku, nabídnout přístřeší těm, kdo jej nemají*“.¹⁰

Vrcholný středověk je spojen s rozvojem klášterní a univerzitní vzdělanosti. Jedním z nejvýznamnějších myslitelů této doby byl **sv. Tomáš Akvinský** (1225 -

⁴ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 12 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁵ Aristotelés ze Stageiry byl nejvýznamnější žák Platóna, filosof, vychovatel Alexandra Makedonského.

⁶ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 12 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁷ HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. Sociální pedagogika. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 11 s. ISBN 80-8083-028-2.

⁸ Lucius Annaeus Seneca byl římský filosof, dramatik, básník a politik. Vychovatel císaře Nerona.

⁹ MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Brno: PAIDO, 1998, 11 s. ISBN 80-85931-58-3.

¹⁰ Kolektiv autorů. Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: FIN, 1995, 37 s. ISBN 80-7182-014-8.

1274).¹¹ Jádrem jeho úvah je filozofické učení, v němž vymezuje hranice víry a rozumu. Odvážně a v duchu Aristotelovy metodiky si pokládá otázky dokazující Boží existenci. Náboženská filosofie Akvinského se nesla v duchu pomoci, solidarity a úcty ke všem vrstvám společnosti, tedy i k těm nejbídnějším.¹² V kontextu sociální pedagogiky můžeme za podstatné považovat jeho názory sociálněpolitické. Společenské uspořádání je postavené na přirozené hierarchii, která je obsažena v přírodě i ve společnosti, a na jejím vrcholu stojí Bůh. A tak, jako je celý svět rozdělen do stupňů složitosti, i společnost je poskládána od stupňů jednoduchých – chudáci, mrzáci, nemocní lidé, vdovy, déle nemajetní, ke stupňům nejvyšším – světskému stavu a stavu duchovnímu. Takto rozvrstvená společnost je spravedlivá, je totiž odrazem nutného stavu věcí. Precizně formulovaný Akvinského názor na sociální hierarchii se stal oporou feudálního řádu i zdůvodněním stavovského rozdělení společnosti – společenský systém se stal na dlouhou dobu neměnným.¹³

Raným novověkem bývá označována doba významných společenských proměn, jež je v Evropě postupně nastartována rozvojem renesance a humanismu. Mnozí historiografové za symbolický počátek novověku označují objevení Ameriky roku 1492. Závěr této epochy bývá spatřován v nástupu osvícenství a mezníkem je pak francouzská revoluce v roce 1789. Její Deklarace práv člověka a občana změnila i roli státu.¹⁴ Pro sociálně pedagogické myšlení se v této epoše objevilo nepřeborné množství inspirativních názorů, a postihnout proto v jisté zkratce to nejpodstatnější je velmi obtížné. Evropská věda tehdy prodělala zásadní obrat a dospěla k novému pojetí vztahu společnosti a člověka i k novému názoru na roli společnosti (státu) v péči o druhé. Sociálně pedagogické myšlení je na samém počátku novověku reprezentováno humanisticko-utopistickými pracemi. Jelikož humanistická kultura začala vnímat výchovu člověka jako velmi významnou sílu měnící svět, obsahují zpracované utopie vždy také myšlenky o systému výchovy jako součásti i podmínky této společenské proměny. Za předchůdce sociální pedagogiky a ty, kteří se zmiňovali o sociální funkci výchovy, výchově pro společnost a za pomoci společnosti¹⁵ jsou považováni učenci jako **Thomas More**

¹¹ Svatý Tomáš Akvinský byl katolický filosof a teolog scholastické tradice.

¹² HATÁR, C. Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie. 2. vyd. Praha: Educa Service, 2009, 14 s. ISBN 978-8087306-01-7.

¹³ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 16 s. ISBN 978-80-47-470-5.

¹⁴ KUDRNA, J., HOŠEK, R. a kol. Dějiny Francie. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, 306-308 s. ISBN 25-057-88.

¹⁵ HATÁR, C. Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie. 2. vyd. Praha: Educa Service, 2009, 14 s. ISBN 978-8087306-01-7.

(1478 - 1535)¹⁶ či **Thommaso Campanella** (1568 - 1639)¹⁷. Ten vidí rozhodující roli konceptu uspořádání společnosti ve vzdělání. Společenská prestiž a hodnocení občana *Slunečného státu* je závislá na výši vzdělání a počtu řemesel, která si osvojí a je schopen je vykonávat. Do vzdělání jsou zapojeny všechny děti a učí se mimo jiné hospodařit a chovat dobytek. Campanellova filosofie ovlivnila i J. A. Komenského.¹⁸

Svébytnou koncepci nové společnosti nalezneme též u **Francise Bacona** (1561 - 1626).¹⁹ Představa nebo spíše pocit, že poslední staletí se politická realita odchýlila od „pravé cesty“, byla vpravdě silným impulzem pro úvahy o přeměně společnosti výchovou. Jediný jistý zdroj lze získat „na základě nezfalšované zkušenosti.“²⁰

Rozvoj humanistické vzdělanosti přinesl i první ucelenější pohledy na výchovu a na řešení důležitých výchovných otázek. Módou, ba téměř povinností řady myslitelů, bylo koncipování výchovných rádců pro různé společenské vrstvy či pro děti urozených rodin. V této souvislosti zmíním **Erasma Rotterdamského** (1467-1536)²¹, jehož dílo reprezentuje víru v sílu výchovy na utváření člověka a společnosti. V práci *Výchova křesťanského vládce* vysvětluje principy a cíle výchovy a ukazuje na jejich význam. Panovníka chápe jako osobu, která má sloužit obecnému blahu. Stát podřizuje obecnému dobru a činí tak z něho morální společenství řízené křesťanskou etikou. Velkou popularitu na jedné straně a odsouzení na straně druhé Erasmusovi přinesly jeho spisy určené výchově k manželství a rodičovství a zaměřené na pěstování mravní výchovy dětí. Knihy měly ve své době populární formu dialogu a autor se v nich nebál použít příklady a příběhy, které na svých cestách viděl. Velice provokativní byly jeho *Obvyklé rozhovory*, kdy se formou mnohdy velmi vtipných dialogů věnuje vlastně tomu, co dnes sleduje poradenská a sociální péče. Postavy, byly velmi prosté, obyčejné, měly řadu hříchů. Erasmus o nich hovoří otevřeně a snaží se čtenáře odstrašit od nevhodného chování a vychovat je a prohloubit křesťanské ctnosti. Ideál mravního zdokonalování jednotlivce cestou nepřetržitého vzdělávání ústil ve vizi vzdělaného, kosmopolitního křesťanstva.²²

¹⁶ Thomas More byl anglický právník, politik a spisovatel.

¹⁷ Thommaso Campanella byl italský filosof, teolog, astrolog a básník.

¹⁸ Kolektiv autorů. Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: FIN 1995, 68 s. ISBN 80-7182-014-8.

¹⁹ Francis Bacon byl anglický filosof, vědec, historik a politik.

²⁰ Kolektiv autorů. Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: FIN 1995, 46 s. ISBN 80-7182-014-8.

²¹ Erasmus Rotterdamský byl holandský myslitel, mnich a představitel renesance a humanismu.

²² Kolektiv autorů. Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: FIN 1995, 107 s. ISBN 80-7182-014-8.

1.2 Přiblížení osobnosti J. A. Komenského

Jan Amos Komenský (1592 - 1670) byl český teolog, filosof, spisovatel a poslední biskup Jednoty bratrské. Jeho rozsáhlé dílo dosáhlo světového uznání a patří díky němu k myslitelům, kteří svou inspirací zasáhli celou sféru myšlení. Komenského dílo je tak mnohotvárné, že se jen velmi obtížně dá ve zkratce obsáhnout a interpretovat v kontextu sociální pedagogiky. Při vědomí toho, že inspirace Komenského dílem otevírá stále nové náhledy, i dnes aktuální, vybírám pro sociální pedagogiku následující oblasti:

- idea síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti;
- idea demokratičnosti výchovy a vzdělání;
- akcent na sociální roli školního prostředí;
- ucelený koncept nápravy společnosti výchovou.²³

Univerzálnost Komenského díla a těžiště jeho myšlenkového názoru se samozřejmě dotýká idejí vlivu výchovy na společnost. Zde nacházíme rozhodující odpověď na otázku sociální pedagogiky: **do jaké míry je možné společnost, a tedy i člověka, výchovou změnit?** Lze překonat nedokonalost lidských vztahů, lidská nedorozumění, nedostatky a krutosti výchovou? Komenský na tyto otázky dává jednoznačnou a rozsáhle zdůvodněnou odpověď. Vždyť Bůh stvořil svět jako dokonalý a člověka k obrazu svému jako v podstatě dobrého. To, že se v praxi setkáváme s mnohými důkazy zkaženosti světa i lidských povah, není důvodem nedokonalé kreativity Stvořitelovy, je to výsledek samostatného lidského činění. Nelze tedy proto také čekat, že Bůh znovu zasáhne a věci napraví – odpovědnost za svět, za jeho sociální a mravní vývoj má přeci ten, kdo jej zkazil, jen on jej může zpět napravit. Výchova má tedy vskutku sociální poslání i sociální (lidskou) podstatu.²⁴

Další souvislost Komenského se sociální pedagogikou vidíme v jeho názorech na demokratičnost názorů na vzdělání, přičemž tato oblast má silný vztah i k sociálně pedagogické praxi. Sociální citění Komenský realizuje a dokládá svou snahou prosazovat nárok na výchovu a vzdělání všem lidem, a to bez rozdílu stavu, majetku či pohlaví.²⁵ Výchova a vzdělání je u něho univerzální cestou k lidskosti, a je tedy v zájmu spo-

²³ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 24 s. ISBN 978-80-47-470-5.

²⁴ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 25 s. ISBN 978-80-47-470-5.

²⁵ KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 10 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

lečnosti poskytnout přístup na tuto cestu všem bez rozdílu. Komenského náhled na sociální funkci vzdělání má dodnes velmi aktuální souvislosti: „*Pouze demokratizace vzdělání je schopna zdokonalovat vzdělání co do struktur, rozsahu, ale i praktické použitelnosti a tvůrčí svébytnosti. Kdo zmešká svou příležitost vstupu do vzdělávacího systému na jeho počátku, má v průběhu života stále menší možnost stát se plně vzdělaným.*“²⁶ K tomu lze uvést, že Komenského vize vzdělávat „všechny všemu“ není ani dnes jako právo na rovný přístup ke vzdělání všeobecně dosažitelnou realitou.

Realizovat v praxi myšlenku rovnosti ve vzdělání v tehdejší, válkou a ideovými konflikty rozvrácené, společnosti bylo samozřejmě velmi obtížné. Obecně se Komenskému jednalo o zajištění školy jako veřejné instituce. Školní vyučování mělo být „hromadné“, což by zajistilo společnou práci, sociálním vlivem, sociálním učením, možnost „*vpravit do hlavy více nauk, vštípení lepších mravů, vymýcení více vad (postupem času) a konečně ušetřit více peněz a času.*“²⁷ Komenský vidí vliv sociální role školního prostředí také v podpoře vzájemné svornosti dětí, v soutěživosti a v emancipaci zbožnosti.²⁸

Komenskému se v jeho bouřlivém životě dostalo jen málo reálných možností, kdy mohl své pedagogické (a sociální) názory na výchovu a vzdělávání realizovat v praxi. Jednou z příležitostí na provedení sociálně a didakticky orientované reformy školy bylo jeho působení v Blatném Potoce (Saraspataku). Motivů Komenského cesty do Uher (Sedmíhradska) byly politické. Kníže Zikmund Rakoczi se měl stát novou nadějí protihabsburské opozice a otevřít pobělohorským exulantům znovu naději na cestu do Čech. Po příjezdu do Uher roku 1650 Komenský také získává příslib velkorysé podpory pro zřízení „pansofické školy“. Štědrý mecenáš, kníže Zikmund Rakoczi, však v roce 1650 umírá a nový vladař Jiří II. Rákoczi již pro Komenského politické plány pochopení nemá. Také ochota tohoto nového sedmíhradského knížete podpořit koncept školy neměla dlouhého trvání; jeho pokladna vyčerpávaná válkou se brzy Komenskému uzavřela. Ve svých listech přátelům si Komenský stěžuje na neporozumění, neochotu

²⁶ SOMR, M. Komenského poselství člověku a světu. In kol. Cesty k lidské moudrosti a dokonalosti. Sborník příspěvků konference. České Budějovice: PF JU, 2000, 14-25 s. ISBN 80-7040-444-2.

²⁷ KOMENSKÝ, J. A. Idea skvelej školy v Potoce. In kol. Výbor z potockých spisů a rečí J. A. Komenského, Bratislava: SPN, 1992, 46 s.

²⁸ SOMR, M. Komenského poselství člověku a světu. In kol. Cesty k lidské moudrosti a dokonalosti. Sborník příspěvků konference. České Budějovice: PF JU, 2000, 19 s. ISBN 80-7040-444-2.

vrchnosti školu skutečně podporovat, ale též na neochotu učitelů do „projektu“ školy investovat své úsilí a tvořivost.²⁹

Jak významný byl Komenského projekt blatenské školy dokumentuje Komenského plán, který představil ve spisu *Idea illustris scholae patakianae*. Zde hovoří o škole „světlé“ – uvnitř plné světla a navenek šířící světlo. Vzdělání poskytované školou bylo demokratické, všeobecné: „*ku vzdělanosti je třeba připustit všechny, jež se narodili jako lidé.*“³⁰ Sociální aspekty sedmihradské školy v sobě obsahovaly také konkrétní nároky na zajištění rovnosti žáků v přístupu ke vzdělání. Komenský požadoval po svých mecenáších finanční investice do vybavení školy ve prospěch všech – zajištění učebnic všem dětem, poskytování stravy a noclehu pro chudé žáky aj. Výchovným cílem jeho školy bylo formovat člověka k lidskosti a přiblížit jej tak k obrazu Božímu, jež je skryt v každém z nás.³¹

Selhání dílčího projektu školy vyvolalo u Komenského ještě větší touhu pro vytvoření konceptu výchovné přeměny společnosti, světa. *Obecná porada o nápravě věcí lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica, dále Porada)* byla Komenského vrcholná práce. V sedmi plánovaných dílech rozvádí svou představu o napravení společnosti, a to „od kořenů“, od výchovy. Interpretovat *Poradu* a její význam je velmi náročné, spis zasahuje celistvý komplex společenské reality a dotýká se všech oblastí lidské aktivity. Komenský vytvořil, jak se stále výrazněji ukazuje, knihu, která bude vždy aktuální, neboť v každém momentu v ní nacházíme inspiraci pro ty nejaktuálnější otázky.

Pro **sociální pedagogiku** má nejvýraznější souvislosti čtvrtá a šestá část *Porady: Vše výchova (Pampedia)* a *Všenáprava (Panorthosia)*. Zde jsou obsaženy ideje dávající do jasné souvislosti další rozvoj společnosti a vytvoření sociálního (lidského) prostředí, v němž by našla uplatnění výchova k toleranci, míru a vzájemné komunikaci mezi jidinci i národy. Velmi zajímavé jsou též Komenského názory na vlastní uspořádání společnosti a na charakter vztahů mezi jednotlivými společenskými vrstvami.

V první zmíněné rovině, v náhledu na význam a charakter výchovy, je Komenského *Porada* svým druhem výzva i plán k sociální a duchovní přeměně světa. Vždyť autor v úvodu svolává všechny k poradě o cestě, o strategii k nápravě. Dobře totiž ví,

²⁹ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 26 s. ISBN 978-80-47-470-5.

³⁰ KOMENSKÝ, J. A. Idea skvelej školy v Potoce. In kol. Výbor z potockých spisů a rečí J. A. Komenského, Bratislava: SPN, 1992, 37s.

³¹ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 26 s. ISBN 978-80-47-470-5.

že žádná změna se nedá nadiktovat „shora“, ale musí být diskutována a přesvědčivě vysvětlena ze všech úrovní lidského společenství. Nápravu přitom vnímá jako veskrze lidské, a ne božské dílo. Pro člověka je to jednak nejvyšší úkol (napravit to, co sám zkažil), jednak je to i jeho šance. Člověk tak v sobě spojuje vše, co ostatní bytosti mají jen zčásti: je nadán rozumem, svobodnou vůlí, odhodlaností k činům. K odstranění neduhů ale musí dojít ve všech analogických pilířích společenského soužití a řádu – ve vědění (filozofii), ve víře (teologii) a ve vládě (politice).³² Příkladem může být následující myšlenka z *Porady*: „*Z dychtivosti po pravdě pochází FILOZOFIE, což je úsilí o moudrost. Z touhy po dobru se rodí ZBOŽNOST, což je péče o nejvyšší dobro a jeho využití. Z vůle uspořádat věci podle své volby pochází v konečném důsledku POLITIKA, což je vedení lidí, kteří stále něco podnikají, podle takových pravidel, aby si v tom, co dělají, nepřekáželi, nýbrž pomáhali.*“³³ Síla Komenského plánu na přeměnu společnosti spočívá právě ve spojení rozvoje vzdělanosti, duchovní čistoty a politické (sociální) spravedlnosti.

Chtěl-li Komenský obhájit tvůrčí roli výchovy ve společnosti, musel se vypořádat se středověkou ideou dominance Boha v dějinách, porazit představu fatálního vlivu dědičného hříchu a dát člověku šanci na nápravu. Na prvním místě v nápravě světa stojí tedy Bůh, neboť On byl na počátku dokonalých Stvořitelem dokonalého světa. Svě dílo předal do rukou člověka, ne však jako nadřazeného správce, ale jako poslední stvořené (a tedy nejdokonalejší) bytosti. To, že člověk „zkažil“ svět, není pro Komenského důvodem ke skepsi. Lidská přirozenost není a nemůže být nenapravitelně zkažená, člověku je dána možnost spoluúčasti na nápravné „práci“ tkvící ve výchovném návratu k podstatě vlastního stvoření. Člověk, jehož předobrazem byl Stvořitel sám, má ve svém nitru otisk Jeho moudrosti, Jeho dobroty. Výchova a rozvoj vzdělanosti dává šanci ony skryté potence znovu oživovat a otevírat.³⁴

Jaké je ale místo, role, význam výchovy ve světě postaveném na Božím plánu? Je pro ni ještě vůbec dostatečně široký prostor? Má tedy lidstvo reálnou šanci na nápravu pokaženého díla? Komenský o tom nepochybuje: „*Člověk je všechno a nic. Když se rodí, není sám od sebe nic. Je vším zúmyslu Boha, který ho vytvořil ke svému obrazu, a dobrou výchovou, která ho má dotvářet dále...Naučit tedy člověka, aby si počínal jako*

³² SOMR, M. Jan Amos Komenský. Poutník na cestách naděje. České Budějovice: Vlastimil Johanus Tiskárna, 2007, 74 s. ISBN 978-80-254-0960-2.

³³ KOMENSKÝ, J. A. Idea skvelej školy v Potoce. In kol. Výbor z potockých spisů a řečí J. A. Komenského, Bratislava: SPN, 1992, 81-82 s.

³⁴ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 27 s. ISBN 978-80-47-470-5.

člověk, nebude nic jiného, než ho vychovat k tomu, aby ve shodě s přírodou přizpůsoboval přirozené znalosti, puzení a schopnosti daným případům.“³⁵

Komenský je přesvědčen, že výchovou lze kultivovat nejen jedince, ale i lidské vztahy a společenství. Proto v kapitole *Ekonomika* a Komenský dává obraz sociálních vztahů a pravidel vzájemného soužití. Popisuje postupy, jež se mají uplatnit „*při ovládnání jiných lidí, sloučených do nějakého společenství, to nejprve v domácnosti čili rodině.*“³⁶ V duchu idejí budoucí sociální pedagogiky zde Komenský – filozof zdůrazňuje, že účelem lidského společenství má být vzájemná pomoc, pokojné a blahodárné soužití. Předmětem sociálního styku v tomto společenství jsou osoby, věci a jejich vzájemná spojení. Společnost vidí jako rozdělenou do tříd, které jsou hierarchicky uspořádány, nejsou však primárně proti sobě postaveny. Logiku nutnosti jejího uspořádání vidí v analogii s řádem, jež je základem univerzia a platí stejně pro lidské společenství. Sociální polarizace společnosti, ve které žijeme, je stavem, kdy „*jsou jedni nutně nadřizení a druzí podřizení. Vzhledem k tomu totiž, že ne všichni umějí vládnout, musejí být ovládnáni... Vždyť, kde je množství, tam je zmatek, pokud se množství působením řádu neuvede v jednotu. Avšak tam, kde je řád, je i podřizenost. Anarchie je zhoubnější než jakákoli tyranie. Být jiným nadřizen není podle záměru Boha a přírody nic jiného, než jiným sloužit.*“³⁷

Má-li člověk dospět k přetvoření společnosti, musí mít také k dispozici promyšlenou politickou a sociální správu. Řízení světské správy se Komenský věnuje v sedmé kapitole *Pansofie*, nazvané *Politika*. Komenský se i zde drží antické tradice a opakuje myšlenku hierarchicky rozdělené společnosti. Na rozdíl od Platóna však ve svém konceptu nikoho nevyklučuje z podílu na správě obce. Naopak, každému určuje jeho poslání odpovídající řádu věcí. „*V každém správně vytvořeném společenství mají přece být bud' všichni nebo alespoň někteří lidé:*

- 1. nadaní, kteří by uměli najít pro všechno řešení,*
- 2. soudní a zbožní, kteří by byli schopni vybírat a rozhodovat,*
- 3. odvážní a stateční, kteří by to mohli uskutečnit.*“³⁸

³⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Idea skvelej školy v Potoce*. In kol. *Výbor z potockých spisů a řečí J. A. Komenského*, Bratislava: SPN, 1992, 46 s.

³⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992, 225 s. ISBN 80-205-0224.

³⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992, 225 s. ISBN 80-205-0224.

³⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992, 235 s. ISBN 80-205-0224.

Idea humanismu a demokratičnosti v sociálním řízení společnosti vychází z přirozených rozdílností lidí. Komenský ale dává každému možnost rozmanitého uplatnění, jež vyžaduje také různý způsob zacházení. Svoji původní demokratickou představu uspořádání společnosti Komenský specifikuje v podobě popisu sedmi řádů osob, mezi něž zahrnuje také lidi chudé.³⁹ Jsou to:

1. cizinci,
2. přistěhovalci,
3. občané nižšího řádu,
4. občané rozdělení do obvodů a okrsků,
5. správci a nižší úředníci,
6. kníže nebo král.

Soustavu účelného řádu mají doplnit úředníci, které by ostatní občané poslouchali. Toto politické spektrum ale nijak neomezuje svobodu občanů, celého společenství, na kterém se požaduje „*dbát důstojně na to, aby každý národ měl a udržel si vládcu pocházející z jeho středu.*“ Spravedlivé sociální uspořádání spočívá opět v přirozenosti věcí, jež odpovídá zákonitostem přírody.⁴⁰

Komenského názory na uspořádání společnosti a přeměnu světa, obsažené ve *Všeobecné poradě*, jsem zde zdaleka nevyčerpala. Nejen toto jeho dílo, ale i celá jeho práce v sobě skrývá poselství, které není stále doceněno. Pro **sociální pedagogiku a sociální práci** je jeho život příkladem nezlomného úsilí ve zpřístupnění výchovy a vzdělání všem lidem. A *Porada*, jako precizní a hluboce promyšlené vyjádření společenského poslání výchovy a odpovědnosti člověka za výchovnou a mravní obrodu společnosti, obsahuje jednoznačné poselství naší době. „*Neboť, musíme považovat za jisté, že teprve tehdy se bude lépe dařit lidským věcem, až se všichni budeme navzájem uznávat za spolužáky v téže škole, za spolubratry v tomtéž Božím domě a za spoluobčany v téže Boží obci a až se začneme společně radit o společném prospěchu, zdaru a bezpečí, aby nezůstal nikdo, kdo by nebyl pozván, připuštěn, vyslechnut a kdo by neužíval společných statků světla, míru a života.*“⁴¹

³⁹ SOMR, M. Jan Amos Komenský. Poutník na cestách naděje. České Budějovice: Vlastimil Johanus Tiskárna, 2007, 116 s., ISBN 978-80-254-0960-2.

⁴⁰ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING,a.s., 2012, 29 s., ISBN 978-80-47-470-5.

⁴¹ KOMENSKÝ, J. A. Obecná porada o nápravě věcí lidských, Praha: Svoboda, 1992, 323 s.

1. 3 Formování sociální pedagogiky

V následující části práce se zaměřím na myšlenky a osobnosti, které se v 19. a 20. století objevují jako rozhodující pro zformování sociální pedagogiky jako relativně samostatného vědeckého oboru. Jedná se vždy o dvě skupiny zdrojů – o rozvíjející se teoretická východiska a o velmi podstatnou praktickou sociálně pedagogickou práci. V dotváření charakteru oboru hrály svou roli vždy konkrétní podmínky, ve kterých se různě intenzivně promítaly různé ideové oblasti i specifické problémy sociální reality, na které obor reagoval.

Otázka vzniku pedagogiky jako vědy se donedávna vykládala nesprávně.⁴² Chybný je zvláště názor, který spojuje vznik pedagogiky se jménem známého německého filosofa, psychologa a pedagoga první poloviny 19. století Johanna Friedricha Herbart (1776 - 1841).⁴³ Junkersko-buržoazní charakter Herbartova učení i celkový rozkvět německé vědy oné doby a její autorita přispěly k značnému rozšíření pedagogického a psychologického učení Herbart a herbartovců v 19. století, kdy herbartovství zaujalo vládnoucí postavení mezi pedagogickými proudy. Do čtyřicátých let minulého století byl Herbart pokládán za zakladatele pedagogiky i v sovětské pedagogické vědě. V *Pedagogice* vydané r. 1939 pod redakcí I. A. Kairova je řečeno: „Známý pedagog a psycholog Herbart vytvořil pedagogiku jako vědu, založenou na etice a psychologii.“

Na stěžejní teoretická díla Komenského se zapomnělo a teprve od druhé poloviny 19. století jeho jméno a díla znovu vzbuzují pozornost; přispěla k tomu i oslava jubilea Komenského v devadesátých letech předminulého století.

Od konce třicátých let 20. století, kdy se v Sovětském svazu poměrně značně rozvinula komeniologická práce, se obecně uznává, že zakladatelem pedagogiky jako vědy není Herbart, nýbrž velký humanista a demokrat Jan Amos Komenský. A. I. Kairov v úvodním projevu na vědeckém zasedání Akademie pedagogických věd RSFSR věnovanému třístému výročí amsterodamského vydání didaktických děl Komenského uvedl: „Mimořádně velké jsou zásluhy Komenského o rozvoj pedagogiky. S přesvědčením říkáme, že nejen rozvíjel, ale poprvé vytvořil ucelenou pedagogickou teorii, vybudovanou na základě pečlivého studia jak výchovně vzdělávací praxe tehdejší

⁴² LORDKIPANIDZE, D. O. Jan Amos Komenský, [Přel. Schmidtová, E.], upravené vyd. Praha: SPN, 1972, 109 s.

⁴³ J. F. Herbart pokládal psychologii za základ pedagogiky. Snažil se nalézt základní element psychické činnosti. Za něj pokládal představu. Všechny další psychické funkce podle něj vycházejí z představ.

doby, tak i všech pedagogických názorů význačnějších myslitelů starověkých, renesančních i současných.⁴⁴

Ve svém přehledu uvedu národní specifika, která nakonec vedla ke vzniku národních tradic a do jisté míry též škol sociální pedagogiky (např. existuje výrazná německá, polská, slovenská sociálně pedagogická škola a dnes s jistotou můžeme hovořit i o české sociální pedagogice).

Zásadním impulzem pro emancipaci sociální pedagogiky jako samostatného vědního oboru byl vznik sociologie jako samostatné teoretické vědy. Představy o spojitosti člověka a společenského prostředí a touha nalézt vědeckým postupem zdůvodněné zákonitosti společenských vztahů byla pro současníky natolik fascinující a inspirativní, že podnítila vznik nejenom sociologie samotné, ale též četných interdisciplinárních vztahů. Na pomezí mezi sociologií a pedagogikou se tak objevila řada disciplín, které vytvářely prostor pro postžení různých variant vztahu mezi společností, výchovou a jedincem. Ve druhé polovině 19. století se tak objevují následující koncepce:

- sociální pedagogika,
- sociologická pedagogika,
- pedagogická sociologie,
- sociologie výchovy.⁴⁵

Sociální pedagogika tedy definitivně nachází své místo jako hraniční věda na pomezí sociologie a pedagogiky. Předmět svého vědeckého zájmu – výchovu – důsledně chápe jako sociální jev, vykládá ji v souvislosti se začleňováním jednotlivce do společnosti a vymezuje se tak vůči psychologizujícím tendencím stavějícím na individualismu. Sociální pedagogika také společně se sociologií reaguje na tradiční školu a převládající psychologické výklady, které považovaly člověka za biologickou a psychologickou bytost, přičemž vliv společenského prostředí opomíjely. Prakticky orientovaná sociální pedagogika dokládala nezbytnost, ale též účinnost výchovné práce zaměřené na skupiny a vrstvy obyvatelstva, jež nesly důsledky bouřlivých společenských proměn 19. století. V každé zemi měla svá specifika podle problémů, které byly dobově i lokálně vnímány jako alarmující. Sociálně orientovaná výchova a s ní spojené důkazy síly lidské solidarity byly také jedním z momentů, které dávaly opodstatnění pro rozvoj této tehdy nové hraniční disciplíny.

⁴⁴ LORDKIPANIDZE, D. O. Jan Amos Komenský [Přel. Schmidtová, E.] upravené vyd. Praha: SPN, 1972, 109-110 s.

⁴⁵ HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008, 82 s. ISBN 978-80-7414-072-3.

Teoretický proud sociální pedagogiky dal novému oboru vědeckého zájmu zázemí v argumentech spojující výchovu a společnost a popisujících společenské cíle a obsahy výchovy. Důkladné myšlenkové zpracování filozofických, sociologických a pedagogických pohledů na člověka a společnost pomohlo vysvětlit sociální podstatu výchovy a vyzbrojilo sociální pedagogiku pro střety s odlišnými náhledy na podstatu výchovy.⁴⁶

Jak jsem uvedla, prošel obor sociální pedagogiky velmi složitým vývojem; čerpal inspiraci z filosofie, sociologie, pedagogiky, z teorie výchovy i z příkladů praxe pomoci druhým. V našich zemích prošla sociální pedagogika spletitým vývojem a možná i proto dosud neexistuje jednotné vymezení této disciplíny. Jak uvádí B. Kraus, pohled na současnou sociální pedagogiku „*není jednoznačně a uspokojivě dodnes vyřešen ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuita vývoje nebyla nijak porušena.*“⁴⁷

Různí autoři se přiklánějí k mnoha výkladům předmětu oboru, vnímají jeho různé priority či směry. Navíc se sociální pedagogika profiluje v každé zemi svébytným způsobem. Rozdílné přístupy k pojetí oboru a k jeho vymezení ve své práci dlouhodobě sleduje a zpřehledňuje Z. Bakošová, která uvádí, že sociální pedagogika je v aktuální perspektivě chápána jako **nauka o vztazích prostředí a výchovy**.

Zastánci prvního přístupu dávají sociální pedagogiku do souvislosti s pedagogikou prostředí. Zaměřují se především na zkoumání přirozeného prostředí výchovy, jako je rodina, odhalují podstatu lokálního prostředí a všímají si také role vrstevnických skupin. Pozornost věnují i mimoškolní výchově, roli zájmových činností v utváření optimálního životního stylu dětí a mládeže a dále souvisejícím otázkám výchovy ve volném čase a systému dalšího vzdělávání v tomto kontextu.

Normativní věda o výchově člověka.

Představitelé tohoto přístupu zdůrazňují důležitost výchovy pro budoucnost dětí. Zabývají se otázkou, zda ve výchově „nechat růst“ nebo „vést“, přičemž se přiklánějí k názoru, že pokud má být výsledkem výchovy dosažení určitého cíle, je třeba do výchovy cílevědomě a záměrně zasahovat. Sociální pedagogika se v tomto pojetí dostává blízko

⁴⁶ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING,a.s., 2012, 37-38 s., ISBN 978-80-47-470-5.

⁴⁷ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: PAIDO, 2001, 117 s. ISBN 80-7315-004-2.

vize aktivní sociální práce. Hledá konkrétní postupy reedukace, resocializace a integrace jedinců nebo skupin, jež jsou ze společnosti vylučovány.⁴⁸

Životní pomoc.

Zastánci třetího směru chápou sociální pedagogiku jako pomoc všem věkovým kategoriím při výchově, vzdělávání a celoživotním učení. Sociální pedagogika je nově pojmenovaná jako pozitivní pedagogika, ve které jde o „*vývoj, prohloubení a zlepšení toho, co je známé, a při tom korigování toho ostatního.*“⁴⁹ Sociální pedagogika tak nachází velmi široké pole působnosti. Uvažuje se o rovinách pomoci v oblasti biologické vitality (výchova ke zdraví), v oblasti emoční, kognitivní, etnické, sociálně-komunikační či psychomotorické. Toto pojetí se dnes rozvíjí především na Slovensku (doc. Bakošová, doc. Emmerová, doc. Hudecová). Sociální pedagogika se v tomto významu stává konceptem životní pomoci člověku. Jejím cílem je poskytovat pomoc dětem, mládeži i dospělým z různých typů prostředí. Nalezení konkrétních forem pomoci a kompenzace nedostatků je pak cestou k přeměně kvality života jedince (integrace, stabilizace, ochrana rozvoje osobnosti) i k výchovné přeměně celé společnosti. Solidarita, podpora a pomoc má v globalizované společnosti velký význam a dává šanci na zvládnutí negativních sociálních procesů ve světě, kde tyto ideje ztrácejí na síle.⁵⁰

Věda o deviacích sociálního chování.

Podle čtvrtého přístupu by se sociální pedagogika měla zaměřovat na odchylky sociálního chování, měla by sledovat konformitu s normami a poskytovat sociálně-integrační pomoc. Předmětem sociálně pedagogické činnosti by měly být sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti člověka. V tomto kontextu se hovoří o sociálně patologických jevech, o sociálních deviacích a nově též o vlivu sociálního prostředí na formy rizikového chování. Cílem sociální pedagogiky je vytváření preventivních opatření a realizace takových zásahů do výchovy a socializace jedince, které by se systematicky věnovaly především ohroženým a sociálně znevýhodněným skupinám. Sociální pedagogika by tak měla vést ke svépomoci, k nastartování snahy o zlepšení sociálních podmínek, v nichž ohrožený jedinec či skupina žije.⁵¹

Jak jsme již uvedla, sociální pedagogika se vyslovuje k velmi širokému okruhu problémů a jejich společenských souvislostí. Stejně tak jako v zahraničí existují také

⁴⁸ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 61-62 s. ISBN 978 80-247-3470-5

⁴⁹ BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994, 8 s.

⁵⁰ BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: FF UK, 2008, 58 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

⁵¹ KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 42 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

u nás různé linie chápání tohoto oboru a jsou popsána rozdílná obsahová vymezení jeho předmětu.

Podle Pedagogického slovníku je sociální pedagogika vymezena jako aplikovaná pedagogická disciplína, „jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých.“⁵² Mezi hlavní oblasti zájmu sociální pedagogiky patří, podle zmíněných autorů, široké oblasti společenských problémů, ze kterých vyjmenovávají: poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinou péči, problematiku týraných, zanedbávaných a sexuálně zneužívaných dětí. Další oblastí zájmu oboru pak jsou různé sociální deviace, mezi ně zahrnují například delikvenci a agresivitu mládeže, drogovou závislost, dětskou prostituci a pornografii, řeší se otázky resocializace a reedukace trestaných osob a další okruhy problémů. Tento názor reprezentuje tzv. úzké pojetí sociální pedagogiky, tedy pojetí orientované především na rizikové skupiny a na společensky podmíněné podoby rizikového chování.

Pedagogická encyklopedie představuje sociální pedagogiku širěji. Vnímána je jako transdisciplinární obor, který sleduje roli prostředí ve výchově.⁵³ Klíčovým momentem je záměr sledovat zvládání životních situací (jedincem, sociálními skupinami aj.) a v tomto momentu přispět ke sladění potřeb jednotlivce i společnosti a podpořit utváření optimálního životního způsobu.

Ve Slovníku sociální práce se hovoří o sociální pedagogice jako o odborné disciplíně, která se zabývá „rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení.“⁵⁴

K podstatě a zaměření sociální pedagogiky se vyjadřuje také M. Hradečná, která ji chápe jako široce pojatou hraniční disciplínu. Zdůrazňuje, že sociální pedagogika využívá východisek sociologických, psychologických, sociálně psychologických, sociálně politických a pedagogických. Takto pojatý obor překračuje problematikou vázanou na edukační prostředí a zahrnuje „jak makrosociální hlediska výchovy (povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů),

⁵² PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4.vyd. Praha: Portál, 2001, 217 s. ISBN 80-7178-579-2.

⁵³ PRUCHA, J. a kol. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, 733 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

⁵⁴ MATOUŠEK, O. Slovník sociální práce. Praha: Portál, 2003, 210 s. ISBN 80-718-549-0.

tak hlediska mikrosociální (týkající se zejména nejbližšího životního prostředí jedince – rodiny, školy, sociálních skupin aj.).“⁵⁵

Zlatica Bakošová vnímá sociální pedagogiku také jako hraniční vědní disciplínu, vymezuje ji mezi pedagogikou a sociologií. Zdůrazňuje, že sociální pedagogika „zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí.“⁵⁶ Úlohu sociální pedagogiky docentka Bakošová nově zakládá na spojení s pojmem „životní pomoc“. Vidí ji v hledání optimálních forem pomoci člověku v různých situacích na jeho životní dráze, v utváření hodnotných výchovných podnětů a v kompenzování nedostatků prostředí. Uplatnění má sociální pedagogika tedy všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci a kde se vyskytly problémy různé společenské povahy.⁵⁷

Podle Blahoslava Krause je sociální pedagogika obor, který se zaměřuje na sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti⁵⁸ Obor hledá a nabízí možnosti, jak „pomoci při utváření optimálního životního způsobu.“ Předmětem zájmu sociální pedagogiky je promyšlení i koncipování konkrétních postupů jak „optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho aktivitu.“ Zároveň profesor Kraus upozorňuje na to, že sociální pedagogika musí reagovat na celospolečenské změny, které v posledních letech zasahují svět v globální míře. Obor zkoumá proměnu společnosti, analyzuje její podobu a podmínky na úrovni mikroprostředí, lokálního prostředí, ale také makroprostředí – tedy sleduje i globální změny prosazující se na celospolečenské úrovni.⁵⁹

Libor Hřebíček definuje sociální pedagogiku jako „soubor teoretických principů teorií, obsahových úkolů, specifických metod, forem, prostředků, institucí, jejichž prostřednictvím se podporuje u jednotlivců i celých vrstev lidí kompetentnost pro uspokojivou realizaci jejich životních trajektorií v kontextu individuálních předpokladů, zájmů i v souladu s objektivními společenskými možnostmi.“⁶⁰

⁵⁵ HRADEČNÁ, M. a kol. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum, 1998, 7 s. ISBN 80-837184-015-7.

⁵⁶ BAKOŠOVÁ, Z. Sociální pedagogika. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994, 10 s.

⁵⁷ PROCHÁZKA, M.. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 66 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁵⁸ KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 49 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

⁵⁹ KRAUS, B. Sociální pedagogika v kontextu společenských proměn. In Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy. Brno: IMS, 2010, 19 s. ISBN-978-80-87182-15-4.

⁶⁰ HŘEBÍČEK, L. Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína. Brno: IMS, 2000, 16 s. ISBN-80-90-2936-0-3.

Jak je patrné z výše uvedených názorů českých a slovenských autorů na podstatu a zaměření současné sociální pedagogiky, lze se z hlediska širě obsahu i objektu zájmu setkat s užším a širším pojetím této vědní disciplíny.

Užší pojetí váže sociální pedagogiku na problematiku tzv. sociálně patologických jevů (dnes se užívá pojem rizikové chování) a na jedince či skupiny, jež pro společnost představují z tohoto hlediska riziko.⁶¹ Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, které vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům; najít výchovné postupy vedoucí k jejich soběstačnosti a svépomoci. Toto užší pojetí má tradici v praktickém směru sociální pedagogiky, vychází z přesvědčení o smyslu pomoci druhým. Uplatnění najde sociální pedagog především v oblastech primární prevence.

V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. Předmětem sociální pedagogiky v širším pojetí je hledání ideálního souladu mezi individuálním a společenským. Obsahem je hledání postupů pro usnadňování procesu enkulturace a socializace, realizace pomoci při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i u „zdravé“ populace.⁶² 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. Obsahem i cílem takto pojímané sociální pedagogiky je „rozvoj sociální kreativity a vytváření a rozvíjení životního způsobu jedinců i sociálních skupin, a to ve smyslu kultivace a estetizace jejich životních způsobů tak, aby byl minimalizován rozpor mezi společností a jedincem.“⁶³ Širší pojetí sociální pedagogiky předpokládá komplexní přístup k výchovné situaci i k jedinci, skupině (subjektu výchovy), a proto takto chápaná sociální pedagogika vychází a navazuje na poznatky dalších vědních oborů.⁶⁴

⁶¹ KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 44 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

⁶² KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 43 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

⁶³ KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky, Praha: ÉTHUM, 1993, 7 s.

⁶⁴ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 66-67 s. ISBN 978-80-47-470-5.

2. Vztahy mezi prostředím a výchovou v kontextu sociální pedagogiky

2.1 Pojetí tohoto vztahu v díle Jana Amose Komenského

V dějinách pedagogiky nalzááme významné autory, kteří brali při výchově v úvahu spolupůsobení prostředí na člověka. Patřil k nim i Jan Amos Komenský, jak je patrné např. z *Informatoria školy mateřské*, ale i z jiných děl. *Informatorium školy mateřské* patří mezi velmi oblíbené a poměrně často vydávané spisy. Sám Komenský mu také zjevně přisuzoval velký význam. Kromě důvodů pedagogických – zásadní role předškolního věku při formování člověka – nasvědčuje tomu i jinak neobvyklá skutečnost, totiž že Komenský sám zpracoval *Informatorium* ve všech třech jazycích, jimiž psal: tedy česky, německy a latinsky. Je patrné, že výchova a formování člověka v určitém prostředí jsou celoživotními Komenského tématy. Od původního záměru usnadnit školní vzdělávání, učinit je i zábavnějším, dostává se Komenský zákonitě k problémům výchovy a hledání cest k vývoji harmonické lidské osobnosti. K tomu ovšem nestačí klasická školní léta spojená s dětstvím a raným mládím člověka, takovému cíli je třeba směřovat celý život. Komenský tedy prohlásil celý život za školu, hledal pro toto celoživotní vzdělávání vhodnou strukturu a pro jednotlivé etapy odpovídající náplň. Předškolní stupeň, a to včetně prenatalního stadia, představuje v této stavbě základ, od něž se odvíjí úspěch všech vyšších stupňů.⁶⁵

Význam *Informatoria* není jen v tom, že tvořilo článek velkolepé koncepce reformy školského systému, ale také v tom, že se jedná v raném novověku o evropsky zcela ojedinělé systematické pojednání o výchově dětí v nejmladším věku; obecně lze říci, že takové téma bylo v době Komenského zatlačováno do pozadí. Toto krátké Komenského dílko je skutečně významným krokem na cestě k pedocentrickému pojetí výchovy ve 20. století.

Komenský vytěžil mnoho i ze svých vlastních zkušeností; v době, kdy *Informatorium* psal, měl zkušenost s výchovou svých vlastních dvou synů z prvního manželství a dvou dcer z druhého manželství. Bezesporu i díky těmto zkušenostem je text živý a půvabný, zejména v pasážích, ve kterých Komenský píše o dětských schopnostech

⁶⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Academia, 2007, 10 s. ISBN 978-80-200-1451-1.

a nedostatků a kdy dokládá péči matek či chův na pořekadlech, písničkách a hrách.⁶⁶

Celá hodnotová orientace myšlenkového bohatství Jana Amose Komenského směřuje k humanismu. Jednoznačným důkazem pro tento názor byl jeho vždy aktivní zájem o člověka jako jednotlivce i společnost v celé složitosti vzájemných vnitřních vztahů. Cílem Komenského snažení bylo vytvoření spravedlivějšího a lepšího světa i posílení lidské pospolitosti. Kromě vědomostní osvěty kladl Komenský nemenší důraz na osvětu křesťanskou, jejímž hlavním cílem bylo přivedení člověka k Bohu a fungování společnosti na základě pevných a dokonalých duchovních principů. Náboženské hodnoty se prolínají v celém Komenského díle a vůbec nezáleží, zda se jedná o díla filozofická, pedagogická, historická nebo jiným směrem tematicky zaměřená. Tyto hodnoty jsou dány tím, že Komenský, tak jako jeho otec, byl stoupencem Jednoty bratrské, dokonce i jejím biskupem, ale také dobou 17. století, v níž žil. Hodnoty duchovní hrály v jeho tvorbě a životě roli významnou, byl křesťanem praktikujícím. Dokázal účinně spojit, na svou dobu, racionální vědění s nábožensko-morálními principy, obojí jsou vysokou hodnotou pro člověka. Konat a snášet vůli boží je základním mravním imperativem člověka a Kristus sám je nejdokonalejším vychovatelem lidstva. Pravděpodobně z těchto jeho pevně usídlených křesťanských myšlenek i hlubokých přesvědčení pramení dnes pochybnosti o tom, zda jsou díla Komenského dostatečně použitelná a platná i pro současnost.

Nedílnou součástí procesu vzdělávacího je výchovný proces. I Komenský se zabýval problematikou výchovy v rodině, protože rodinné prostředí je v drtivě většině první, které dítě poznává a kde je na něj působeno prostřednictvím rodičovské péče. Většina rodičů není vzdělána v oblasti svých dětí, proto je nutností pokračování ve výchovném formování jedince v rámci vzdělávacích a školních institucí. Místem kultivace jedince v rámci vzdělání, ale i výchovy, se proto jednoznačně stává škola. V předškolním věku jsou děti vedeny k životu praktickému. Komenský zdůrazňuje, že povinností rodičů je společně se starat o výchovu dětí, jejich cílem má být, aby děti, až dospějí, byly k prospěchu sobě i ostatním. Rodiče musí své potomky zvykat od útlého věku života na pracovitost, nedovolující jim zahálet; trpělivost a mravnost, nepromíjet odmlouvání; nějakému umění, kterým by se později živily, a bylo prospěšné; činnost a hbitost při plnění úkolů; prostotu v oblékání a jídle; čistotu, ušlechtilost a stud.

⁶⁶ KOMENSKÝ, J. A. Informatorium školy mateřské, Praha: Academia, 2007, 98 s. ISBN 978-80-200-1451-1.

2. 2 Současné pojetí vztahu mezi prostředím a výchovou

Do systému sociálních rolí je člověk uváděn cílevědomou a záměrnou činností výchovných subjektů – rodičů, učitelů, vychovatelů – i vlivem nezáměrně působícího prostředí. Pojem „prostředí“ se používá v běžném hovoru v nejrůznějších významech a souvislostech; proto se pokusím uvést, jak je chápán v sociální pedagogice.

Pod pojmem prostředí se často chápe geografické prostředí, které lze definovat jako souhrn předmětů a jevů živé a neživé přírody, které jsou jednak na začátku dějin přirozenou výchozí základnou pro vznik a rozvíjení historické aktivity člověka, jednak, vždy také objektem přetváření a jeho výsledkem. Prostředí lze tedy ztotožňovat s jeho prostorovými dimenzemi a pak, je chápeme jako okolí.⁶⁷ Základním předpokladem pro jasné vymezení pojmu prostředí je odlišení prostředí vnějšího a vnitřního z hlediska osobnosti. Vnitřním prostředím osobnosti rozumíme souhrn faktorů, k nimž patří dědičnost, aktuální zdravotní stav, psychická a fyzická kondice. Vnější prostředí zahrnuje vedle svých materiálních složek, i souhrn sociálních vztahů tzv. sociální prostředí. Základní dělení vnějšího prostředí je pojato jako dualismus materiálního prostředí, které zahrnuje vše kromě prostředí společenského, tj. přírodu upravenou i neupravenou pro potřeby člověka a materiální výsledky civilizace a kultury a společenského prostředí, které lze obecně definovat společenskými a mezilidskými vztahy a lidskou kulturou.⁶⁸

Sociální pedagogika, která se opírá o empirická bádání, tedy o zkušenost, analyzuje vlivy, které vycházejí z prostředí, a určuje zásady organizace prostředí z hlediska potřeb výchovy. Organizování prostředí chápeme jako utváření výchovně hodnotných podnětů a kompenzaci záporných vlivů. Konkrétním příkladem je budování a provoz institucí typu kluboven, čítáren, knihoven, klubů apod., jež vyrovnávají nebo omezují sociálně záporné vlivy. Mezi ně patří především nedostatečná organizace volného času dětí a mládeže rodinou a z toho plynoucí sociální deviace, jako např. útěky z domova, konzumace drog, vandalismus apod.

K nápravě vlivů nevhodného prostředí na děti a mládež, ale i na dospělé, používá sociální pedagogika speciální postupy. Patří k nim zejména profylaxe a kompenzace. Profylaxe je speciální činnost, která neutralizuje vliv činitelů, vyvolávajících potencio-

⁶⁷ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 24 s. ISBN 80-7067-669-8.

⁶⁸ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 24 s. ISBN 80-7067-669-8.

nální ohrožení. Tito činitelé mohou mít v pedagogickém procesu imanentní charakter a mohou se projevit v určitých vlastnostech vychovávaného. Profylaktická činnost se může projevit ve dvou směrech a to jako tlumení aktivity v oblastech vedoucích k potencionálnímu ohrožení (např. tlumení aktivity nevhodně orientovaných vrstevnických skupin) anebo jako podněcování aktivity ve směrech k utvářející kladné podněty (např. zakládání institucí, vhodně naplňujících volný čas). Kompenzace je vyrovnávání a vyvažování nedostatku vzniklých zápornými vlivy prostředí. Je zpravidla zaměřena do oblasti potřeb jedinců nebo skupin, které nebyly uspokojeny. Příkladem kompenzace v pojetí sociální pedagogiky je náhrada chybějící nebo nefunkční rodiny dítěte rodinou pěstounskou, adoptivní nebo dětským domovem rodinného typu.⁶⁹

Zvláštní postavení v socializačním procesu zaujímá přirozené prostředí výchovy, k němuž řadíme rodinu, lokální prostředí a vrstevnické skupiny. Probíhá v něm intenzivní socializační trénink, vedoucí k osvojení základních životních rolí. Začlenění jedince v těchto skupinách je zpravidla provázeno silnými citovými vazbami a hodnoty v nich respektované jsou přijímány jako životně významné.

Rodina je lidskému jedinci prvním přirozeným společenským prostředím, do něhož vstupuje na začátku své existence. Rodinná socializace je pouze z části naplňována záměrným výchovným působením. Probíhá především jako bezprostřední vliv sociálního prostředí, které je závislé na osvojeném životním způsobu především dospělých členů rodiny. Rodina je nejdůležitějším převodním mechanismem v předávání hodnot z generace na generaci. Současně je rodina sama jednou z nejvýznamnějších hodnot lidské společnosti. Rodina je také významným zprostředkovatelem kulturních vlivů. V rámci rodinných interakcí, zvláště interakce „matka – dítě“ se formují první sociální zkušenosti dítěte a první vzorce sociálního chování. Teprve zakončením socializačního procesu v rodině je definitivním předělem ve vztahu matka – dítě. Ale přetrvává-li tento vztah ve velké intenzitě i poté, kdy si dítě založilo vlastní rodinu, působí to často rušivě až destruktivně na novou rodinnou jednotku. To je i úskalí neúplné rodiny v čele s matkou. Jiným problémem je obtížné vytváření mužské role u synů. Rodina vykonává podstatně důležitější vliv na dítě než kterákoliv jiná malá sociální skupina.

⁶⁹ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 26 s. ISBN 80-7067-669-8.

V afekční funkci rodina překračuje rámec pouze sociální skupiny a stává se článkem rodové posloupnosti.⁷⁰

Dítě přebírá v rodině skupinové vzory a osvojuje si normy sociálního chování v závislosti na chování rodičů. Především stupeň agresivity dítěte je do značné míry závislý na formách, které v rodině převažují. Děti, které ve svém vývoji dosahují vlastností, jež jsou kladně společensky hodnoceny, pocházejí zpravidla z rodin, v nichž převládají demokratické vztahy a harmonicky se vyvíjející vnitřní vazby členů rodiny. Naopak neshody, přísné tresty nebo despotismus rodičů vyvolávají u dítěte vlastnosti nepříznivě společensky hodnocené. Důvody, které ztěžují socializační funkci rodiny, plynou zejména z toho, že vliv rodiny je poměrně krátkodobý. Působí i to, že dynamika společenského života nedovoluje věnovat výchově dětí tak soustředěnou péči jako dříve. Zároveň devalvace tradičních hodnot způsobuje, že hodnoty vznikající ve vědomí mladé generace se vytvářejí kontrastně vůči starší generaci, zejména vůči rodině. Vznikají generační konflikty překračující rámec rodiny a projevující se i celospolečensky.⁷¹

Sociální pedagogika zkoumá vedle rodiny i další přirozená prostředí výchovy. Patří k nim vrstevnická skupina, kterou můžeme charakterizovat jako malou, primární, neformální sociální skupinu, homogenní z hlediska věku členů. Je po rodině nejdůležitějším socializačním činitelem. S vrstevnickou skupinou dětí a mládeže je spojen problém mimopracovní doby a volného času. Členství ve vrstevnických skupinách slouží k prověřování a utvrzování subjektivity jedince. Zatímco ve věkově heterogenních skupinách převládají vztahy autority založené na relaci dospělí – děti, ve skupinách vrstevníků se děti učí vztahům rovnoprávnosti či autority vznikajícím spontánně na jiných základech než formálních a generačně zakotvených. Normy a hodnoty vrstevnických skupin jsou relativně volnější, ale mohou být i tvrději sankcionované. Dítě se musí samo výrazněji v nových vztazích prosazovat, řešit problémy a překonávat frustrace. Vrstevnické skupiny vznikají od počátku školní docházky dětí a s věkem jejich význam narůstá. Tyto skupiny umožňují osamostatňování dětí od rodiny a jejich vstup do širších sociálních struktur. Jsou to sociální útvary, které jsou pro děti i dospívající v mnoha ohledech přitažlivé. Rodiče a dospělí vůbec většinou vyžadují poslušnost, kázeň a plnění úkolů. Vrstevníci mohou nabídnout kooperaci, společné zážitky a možnost sebeuplatnění. Dospělí mívají tendenci i adolescenty považovat za děti, vrstevníci jím však mohou

⁷⁰ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 30 s. ISBN 80-7067-669-8.

⁷¹ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 30 s. ISBN 80-7067-669-8.

přiznávat jistou fyzickou i duševní vyspělost. Ve vrstevnických skupinách se daleko více uplatňují vztahy rovnoprávnosti než např. v rodině. Tato skupina umožňuje svým členům do značné míry pociťovat osobní nezávislost na dospělých, především na rodičích, a zároveň jim dodává pocit opory a ochrany. Bývá loajálnější a často toleruje i chování, které dospělí neuznávají nebo odmítají. Společná činnost podporuje vzájemnou soudržnost a pocit náležitosti k celku. Předností vrstevnických skupin je z pozice jedince i to, že skupina oceňuje i jiné vlastnosti než dospělí, např. nápaditost, iniciativnost, smysl pro humor, odbornost přesahující rámec školního vyučování, ochotu pomáhat a různé dovednosti. Odmítání jedinci mají složitější podmínky pro vytváření a upevňování své emoční stability. Jejich potřeba navazovat sociální kontakty může být blokována stejně jako utváření a rozvíjení jejich dalších charakterových vlastností a mravních postojů. Špatné zkušenosti s vrstevnickými vztahy mohou ztěžovat i přímé pedagogické působení učitelek, neboť odmítaný jedinec se uzavírá do sebe a těžko snáší i oprávněnou kritiku.⁷²

Důležité je i lokální prostředí, tedy prostor, ve kterém žije masa lidí, vyznačujících se společným způsobem života. V tomto prostředí probíhají všechny vztahy nebo větší část vztahů mezi osobami, které zde žijí. Lokální prostředí může představovat administrativní oblast, vesnice, malé město nebo čtvrť velkoměsta, ale výrazně diferencovanými regionálními znaky. Může to být profesní prostředí – velký závod, administrativní budova apod. Znaky lokálního prostředí jsou malá rozloha; relativní izolace od okolí; bezprostřední osobní kontakt všech členů společenství, založené na příbuzenství nebo sousedství; velká stejnorodost majetková, etnická a profesní; identita tradic, zvykových norem, víry a obyčejů. V současné době dochází k dezintegraci v lokálních prostředích vlivem industrializace; exploze sociálních migrací; rozvoje dopravních prostředků; rozvoje technických prostředků šíření kultury.

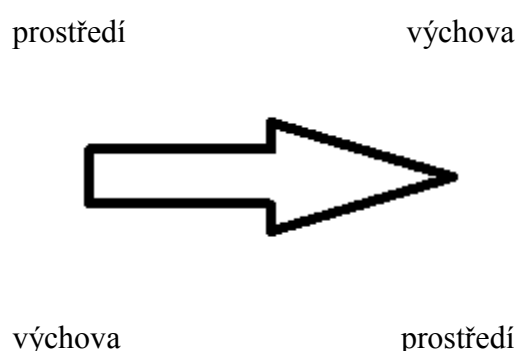
V oblasti výchovy má největší význam sociální kontrola, kterou fungující lokální prostředí vykonává nad jednotlivci i rodinami. Jde vlastně o dozor nad tím, zda se určité činnosti uskutečňují správně a zda jejich výsledky odpovídají kladeným požadavkům nebo závazkům, které se stávají tlakem, působícím na individuum zvenčí.⁷³

⁷² KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 33 s. ISBN 80-7067-669-8.

⁷³ KLAPILOVÁ, S. Kapitoly ze sociální pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 38 s. ISBN 80-7067-669-8.

2. 3 Problémy vztahu výchovy a prostředí

Sociální pedagogika vztah výchovy a prostředí považuje za důležitou oblast svého zájmu. Sleduje role prostředí a jeho dopad na výchovnou a socializační situaci. Analyzuje, jakým způsobem prostředí působí na jedince a jak se zapojuje do jeho přetváření. Zároveň sociální pedagog dospívá k přesvědčení, že člověk není pasivní produkt svého prostředí, ale že je schopen do prostředí také cílevědomě a záměrně zasahovat. Tato intervence může vést k výchovné přeměně prostředí s akcentem na eliminaci negativních vlivů.



V první úrovni vztahů, ve vlivech sociálního prostředí na utváření člověka, můžeme popsat dvě funkce (role) prostředí:

1. Role situační, kdy každá výchovná situace se odehrává v určitém prostředí, které je pro ni kulisou a tuto situaci pozitivně nebo negativně ovlivňuje. Situační role prostředí je obvykle chápána jako celek časových, místních a obsahových determinant. Sociální prostředí je zde chápáno jako prostor, v němž se „odehrává“ život, v němž jsou spoluvytvářeny věci a vztahy dosahující konkrétní kvality. Vztah prostředí a výchovné situace lze v této rovině charakterizovat jako děj vytvářený všemi, kteří jsou přítomni, dotvářený materiálními (fyzickými) podmínkami a okolnostmi ovlivňujícími podobu a možnosti vzájemné lidské komunikace a interakce. Nejde jen o to, že nás ovlivňuje určité uspořádání vnějších okolností socializačního a výchovného procesu, ale také to, že prostředí vnímáme jako jednotu, která nám umožňuje prožívat soulad či nesoulad mezi výchovnými podmínkami a výchovnými požadavky. (Požadujeme ve školní výuce kooperaci a spolupráci, ale prostředí třídy neumožňuje technicky skupinovou výuku. Doporučujeme rodičům více se soustředit na domácí přípravu dítěte do školy,

ale v přeplněném bytě nemá místo ani klid na práci.) Sílu působení prostředí pocítíme zejména ve chvíli, kdy zde dojde k napětí nebo dokonce ke konfliktu.⁷⁴

2. Role formativní, kdy konkrétní prostředí vždy konkrétně limituje naše chování a je jednou z podmínek pro utváření naší osobnosti. Spojením sociálního prostředí s obecnějšími charakteristikami jednání (pozitivního i sociálně deviantního) se zabývala řada autorů, a to z různých aspektů. V daném kontextu je podnětná práce Z. Heluse k problému socializace, která pojednává také o sociálně psychologických momentech vlivu prostředí na osobnost člověka.⁷⁵ Ve vztahu k pedagogice se vztahem výchovy a prostředí dlouhodobě zabývá J. Pelikán. V kontextu naší problematiky je důležitý akcent na roli životní situace ve výchově i na vztah výchovy, člověka a sociální skupiny.⁷⁶

Ve druhé rovině vztahů, v uplatňování výchovných cílů a záměrů v přeměně sociálního prostředí, můžeme nalézt také reálné možnosti. Biologické a sociální prostředí vymezuje přirozeně určité (mnohdy nevelké) pole pro výchovné působení. Povaha tohoto působení může mít ve své podstatě dvojí charakter – může se jednat o přímé nebo nepřímé, vždy však záměrné a cílevědomé působení:

- působení intencionální (přímá intervence, přímý zásah do situace – např. oddělení agresora a oběti během vyšetřování šikany, pojmenování a formulování jasných pravidel hry v třídním kolektivu narušeném nekázní, vydání řádu školy či třídy...);
- působení funkcionální (nepřímý zásah – cílevědomé a záměrné ovlivnění podmínek, ve kterých se utváří jednání lidí / např. tzv. nespecifická prevence, směřující prostřednictvím posilování osobnosti ke zdravému životnímu stylu...).

Snaha o využití významného výchovného potenciálu prostředí doprovází sociální pedagogiku velmi dlouho. V tomto kontextu lze uvažovat například o možnostech, které nám dává cílená a záměrná proměna prostředí tak, aby získalo jednoznačný výchovný potenciál. B. Kraus a V. Poláčková uvádějí v tomto významu pojem **pedagogizace prostředí**. „*Pedagogizovat (organizovat), intervenovat do prostředí znamená vlastně využít prostředí jako výchovného prostředku.*“⁷⁷ Jedná se vlastně o velmi starou myš-

⁷⁴ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 97-98 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁷⁵ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 98-99 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁷⁶ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 99 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁷⁷ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol., Člověk – prostředí – výchova. Brno: PAIDO, 2001, 108 s. ISBN 80-7315-004-2.

lenku, o zkušenost, že určitým způsobem uspořádané prostředí vede (kanalizuje) lidské chování, orientuje naše myšlenky. Např. při návštěvě gotické krásy katedrály sv. Víta i v poměrně světském prostředí Čech cítíme, že je to místo „nás všech“. Současná společnost dala úpravám a reorganizaci prostředí ještě výraznější uplatnění – má podobu naučné přírodovědné stezky, moderního technologického parku pro zážitkovou výuku přírodních věd. Prostředí je upravováno ve vztahu k bezpečnosti práce, efektivitě vyučování či manažerských a obchodních jednání, slouží ke zvyšování výkonnosti pracovníků továrních linek.⁷⁸

Názory na zásahy do sociálního prostředí přinesl také polský sociální pedagog Ryszard Wroczynski. Uvádí v tomto kontextu dva pojmy. Pojem profylaxe je jím vykládán ve významu neutralizace negativních vlivů. Zásahem kamerového systému do problematické lokality můžeme vytvořit relativně bezpečné místo. Příklad použití technických prostředků pro zajištění bezpečnosti obyvatel je v současné době typickým reprezentantem politiky bezpečných škol, čtvrtí, měst. Musíme však k danému momentu poznamenat, že pokud se daná opatření zavádějí bez souhlasu komunity (např. všech rodičů, žáků a učitelů školy či obyvatel sledované ulice), vzniká paradoxně ještě složitější situace, v níž i ti, co se chovají řádně, mají pocit zásahu do soukromí a perzekuce. Druhý pojem, který Wroczynski používá, kompenzace, chápeme jako příležitost k vyrovnání nedostatků daného prostředí. Může se jednat například o zajištění náhradní rodinné péče v případech týrání, zanedbávání či zneužívání dětí. Dobrým příkladem jsou dnes rozvíjené modely inkluzivního vzdělávání, jež mohou zajistit dětem s různým druhem znevýhodnění cestu ke kvalitnímu vzdělávání.⁷⁹

2. 4 Problémy vztahů v rodině

Řada autorů se snaží vysvětlit současnou situaci rodiny jako její krizi. Zdůvodňují to vysokou rozvodovostí, jež se dotýká nezletilých dětí, zvyšujícím se počtem dětí mimo manželství, nárůstem počtu neúplných rodin, zvyšujícími se počty týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí v rodině samé, vysokou sebevražedností dětí a mladis-

⁷⁸ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 99 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁷⁹ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1.vyd. Praha: GRADA PUBLISHING,a.s., 2012, 100 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

tvých, jejich kriminalitou, agresivitou a dalšími společensky nežádoucími jevy. Také je zdůrazňována nepříznivá ekonomická situace mladých rodin a vyšší nezaměstnanost.

Krise rodiny, budeme-li chtít tento pojem nakonec používat, zasahuje především oblast rodinných funkcí. Projevuje se tím, že stále méně rodin je schopno udržet v souladu své jednotlivé úkoly a poslání a realizovat je ve své každodennosti. Z tohoto hlediska již v osmdesátých letech Jiří Dunovský vysledoval čtyři typy rodin. Autor analyzoval funkčnost rodiny ve vztahu k výchově dítěte, použitými diagnostickými kritérii byly: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně-ekonomická situace rodiny (vycházející z věku, rodinného stavu, vzdělání, zaměstnání rodičů, z příjmu a bydlení rodiny), osobnost rodičů, osobnost sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě a péče o ně. Na základě výsledků výzkumu byly autorem definovány čtyři typy rodin: rodina funkční, problémová, dysfunkční a afunkční.⁸⁰

Ve funkční rodině je zajištěn dobrý a optimální vývoj dítěte a jeho prospěch. V takových rodinách výchova a socializace dítěte probíhá optimálním způsobem. Z. Helus doplňuje tuto kategorii rodin o rodinu funkční s přechodnými problémy různé závažnosti. Autor si uvědomuje, že v průběhu života se rodiny setkávají s různými polohami krizových situací. Některé mají povahu v problémech mimo rodinu (narůstající problémy s živelnými pohromami, nestabilita pracovního trhu, výrazný nárůst životních nákladů aj.), jiné mají povahu vnitřní (konflikty s dětmi v různých etapách jejich vývoje, peripetie partnerských vztahů, mezigenerační konflikty aj.).⁸¹ Podstatné ale je, že rodina dokáže své problémy více či méně dobře řešit sama a svůj osud zvládá dál.

V **problémové rodině** se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, které však vážněji ohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina není vždy schopna tyto problémy řešit vlastními silami a musí poruchy svých funkcí kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.

Dysfunkční rodina je chápána jako rodina, kde se vyskytují vážné a dlouhodobé poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, a zvláště vývoj a prospěch dítěte. Tyto poruchy již rodina není schopna zvládnout sama, a proto je nutno učinit řadu opatření zvenčí. Poradenská péče nebývá vždy účinná, neboť rodina je vnitřně poškozena a dlouhodobý nesoulad má podobu vztahové krize. Otázkou spojenou s řešením těchto chronických problémů je

⁸⁰ PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 112-113 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

⁸¹ HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2007, 152 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

často dilema spojené s rozhodnutím, do jaké míry podporovat takovou rodinu ve výchově a péči a od kdy se postavit za zájmy dítěte a zajistit mu náhradní rodinnou péči.

V **afunkční rodině** jsou poruchy tak velkého rázu, že rodina přestává plnit své základní úkoly a dítěti závažným způsobem škodí, nebo je dokonce ohrožuje v samotné existenci. V takové rodině dochází často také k týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Jediné možné řešení, které dítěti může prospět, je urychleně jej z této rodiny odebrat a umístit do ochranné péče. Následné zajištění náhradní péče může dítěti navrátit šanci na šťastný život.⁸²

Na tomto místě bych se ráda také zmínila o pohledu na nové pojetí vztahu mezi rodinou a školou, kdy učitelská veřejnost si v uplynulých letech nepochybně všimla kvalitativních změn ve vztahu rodičovské veřejnosti ke škole, především výrazného nárůstu kritičnosti. Tyto změny souvisejí s pronikavými změnami celé společnosti. Lze je charakterizovat posunem od sociální role rodiny jako spolupracujícího partnera ke kritickému, mnohdy až agresivnímu rivalovi školy. Existují sociologické studie, dokazující, že rodina a škola (zejména škola veřejná) jsou instituce v principu vzájemně nepřátelské. Tento, pro mnohé překvapující a těžko akceptovatelný názor, vysvětluje sociolog Možný následujícím způsobem: Rodina působící jako mechanismus přenosu sociálního statusu z generace na generaci. Je přirozeným zájmem rodičů, aby se společenské postavení a majetek nejen neztratilo, ale pokud možno zvýšilo. Mechanismus rodinného přenosu působí tak, že se snaží do statusově výhodných postavení dosazovat i jedince méně schopné. „*Proti sobectví rodiny stojí v moderních společnostech instituce školy. Ta tím, že nabízí kulturní kapitál společnosti každému dítěti stejně usilovně, dává každému do začátku stejné šance, bez ohledu na jeho původ a rodinné zázemí. Pomáhá rozpoznat specifické talenty, stimuluje píli a pracovitost, hodnotí výkon bez ohledu na rodinnou příslušnost. Maří tak úsilí rodiny zajistit svým dětem výhody i nezasloužené a usadit je na místech, na která by svým výkonem možná ani nestačily.*“⁸³

Moderní otevřená společnost proklamuje rovnost šancí, škola je nepochybně nástrojem egalitárních (rovnostářských) principů demokratické společnosti. Přesto rodina je dominantní už tím, že dává dítěti nestejný vklad (sociální, kulturní, ekonomický), který je podporuje nebo handicapuje ve školním výkonu. „*Středostavovská rodina svým politickým vlivem na budování i fungování školského systému, prosazováním svých*

⁸² PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, 112 – 113 s. ISBN 978-80-47-470-5.

⁸³ MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Sociologické nakladatelství Slon, Praha, 2004, 310 s. ISBN: 978-80-86429-87-8.

priorit do utváření školních osnov a náplně vyučování i vlivem na pravidla rozřadování a výběr studentů na určité typy škol tlačí na podobu národních školských systémů a způsobuje si je tak, aby vyhovovaly lépe dětem z těchto rodin, a tím je apriorně zvýhodňovaly.“⁸⁴ Připomeňme zde „hnutí za odškolení“ Illicha a Reimera, kteří dokazovali, že státní škola stabilizuje sociální diferenciaci společnosti a posiluje postavení vyšší třídy. Výsledky sociologických zajištění argumentují, že ani systém objektivního výběru uchazečů o studium na výběrových školách, který by měl podporovat sociální dynamiku a mobilitu, nezaručuje skutečně objektivní výběr talentů ze všech sociálních tříd, ale „vede nakonec ke konstituci kognitivních tříd, které se reprodukují a uzavírají do sebe. Prostředí univerzit je totiž pro mladé lidi přirozeným prostorem sňatkového trhu a podporuje vzdělanostní homogamii. Chytří si berou chytré, mají s nimi chytré děti a chytré je vychovávají; jak genetická, tak sociální heredita pak působí stejným směrem a výsledek zvýhodňuje jedny děti před druhými.“⁸⁵

Z důvodu již popsané nestability moderní rodiny, prohlubování společenské nerovnosti, subjektivně prožívaného pocitu ohrožení rodiny, poklesu porodnosti a nárůstem rodin s jedním dítětem se projevuje větší úzkostnost rodičů ve vztahu k dítěti a následně větší agresivnosti ke všem osobám, které s ním přicházejí do styku. U majetkově dobře zabezpečených rodin přibývá i arogance. To vše ztěžuje komunikaci školy s rodinou.

Práce se žáky, z nichž je většina jedináčky, klade na učitele nové nároky. Zatímco ve vícečlenných rodinách si dítě přirozeně hledalo své místo v hierarchii sourozenců, jedináček tuto lekci dostává až po příchodu do školy. Děje se tak ale mezi stejně starými dětmi. Není zde důvodu respektovat starší sourozence, dominantní jedinci nepocitují důvody k ochraně mladších a tedy ani odpovědnost. Chybí zkušenost s přirozenou stratifikací rolí, statusů a z nich plynoucí přirozené prestiže. Tento stav vede k vyšší rivalitě a soutěživosti mezi vrstevníky a vytváří tvrdě konkurenční prostředí. V něm je osobní úspěch do značné míry podmíněn neúspěchem spolužáka, který je pak vnímán s uspokojením. Zde je podporován individualismus a vnímáme znaky egoismu, negativních morálních hodnot a další pokřivení charakteru osobnosti.

⁸⁴ MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Sociologické nakladatelství Slon, Praha, 2004, 310 s. ISBN: 978-80-86429-87-8.

⁸⁵ MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Sociologické nakladatelství Slon, Praha, 2004, 310 s. ISBN: 978-80-86429-87-8.

3. Vlastní šetření

3.1 Úvod k dotazníkovému šetření

Podle Českého statistického úřadu bylo v České republice k 31. 10. 2010 celkem 228 ústavů ochranné výchovy. Jsou to dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a diagnostické ústavy, ve kterých je celková kapacita 8 276 lůžek. Většina dětí z ústavů ochranné výchovy dochází do základních škol, kterých bylo v České republice ke stejnému datu 4 123.⁸⁶ Právě tyto děti potřebují v rámci svého pobytu ve školách a ústavech nejen pedagogy, ale také sociální pedagogy a vychovatele. Na ně proto směřovaly mé otázky v dotazníku, který jsem rozdala v dětském domově a základní škole v Pyšelech a rozeslala známým, pracujícím v podobných zařízeních.

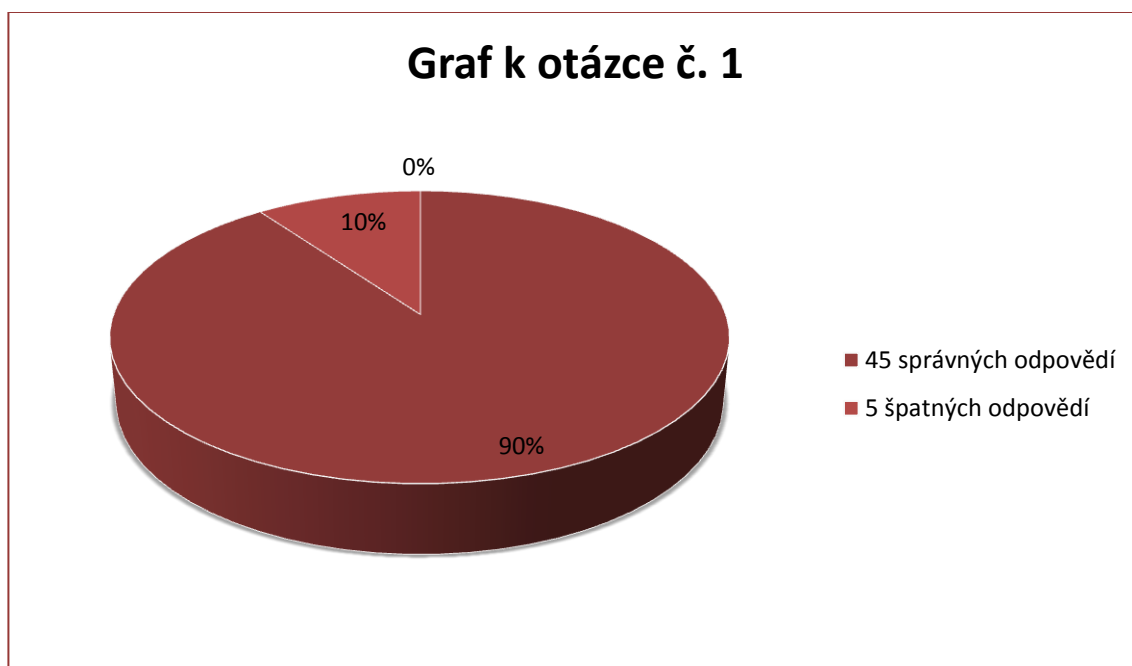
Otázek jsem položila devět, a to anonymně celkem padesáti dotazovaným. Většinu, 30 z nich, tvořili pedagogové, 20 bylo vychovatelů. Šetření jsem vedla v průběhu čtrnácti dnů, dotazovaní měli na výběr vždy z několika odpovědí, a to proto, aby je dotazník příliš časově nezatěžoval (*viz příloha*).

Cílem bylo zjistit povědomí dotázaných o přínosu Jana Amose Komenského pro systém sociální pedagogiky a na přínos oboru sociální pedagogiky do pedagogického systému obecně. Výsledek šetření mi měl napomoci potvrdit nebo vyvrátit základní hypotézu, se kterou pracuji, totiž, že dílo J. A. Komenského obsahovalo základy sociální pedagogiky a je i pro současnost stále inspirativní.

⁸⁶ www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/3301-11 (tabulka č. 33)

3.2 Výsledky šetření

Na otázku č. 1, ve které měli dotazovaní určit, v jakém století psal J. A. Komenský svá díla, odpovědělo správně, že v 17. století, celkem 45 dotázaných, což je 90 %. Všechny nesprávné odpovědi určily, že díla byla napsána v 16. století, zřejmě s ohledem na letopočet narození autora.



V otázce č. 2 mě zajímalo, zda si dotazovaní myslí, že lze v díle J. A. Komenského najít prvky sociální pedagogiky. Všichni tázaní odpověděli, že ano. To bylo, v souvislosti s danou hypotézou, mimořádně důležité zjištění, protože 100 % respondentů je přesvědčeno, že prvky sociální pedagogiky se objevují už před čtyřmi sty lety v pracích právě zmíněného českého myslitele. A to přesto, že obor sociální pedagogiky je v časovém horizontu velmi mladý.



Otázkou č. 3 jsem navázala na tvorbu J. A. Komenského a tázala jsem se, v jakém jeho díle lze nalézt prvky sociální pedagogiky. Výběr byl následující:

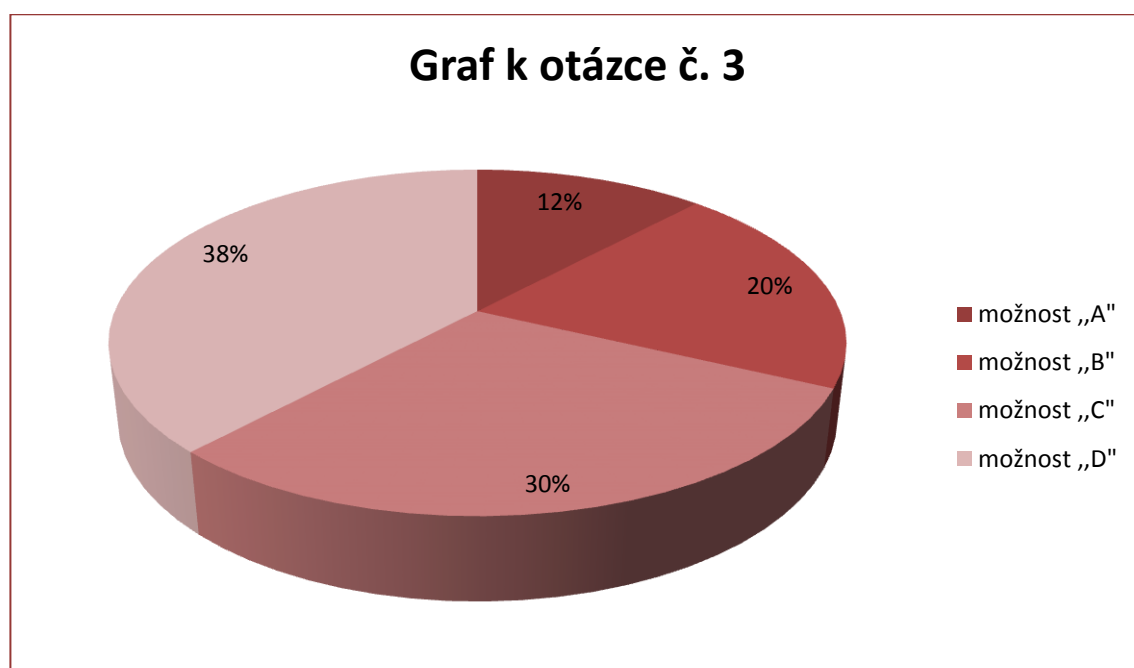
A - Didactica magna (Velká didaktika) – jedná se o spis o vyučovacích metodách

B - Didactica – stanovuje obecně platné zásady vyučování

C - Informatorium školy mateřské – rady matkám ohledně výchovy dětí před školou

D - Obecná porada o nápravě věcí lidských

Nejvíce odpovědí, celkem 19, určilo správně možnost „D“, což je 38 % respondentů. Následovaly odpovědi „C“ – 30 %, „B“ – 20 %, „A“ - 12 %. Je zjevné, že pro pedagogy je obecná povědomost o prvcích sociální pedagogiky v díle Komenského velká, avšak s konkrétními díly autora v této odborné rovině nepracují příliš často, což je z hlediska zejména časové náročnosti vykonávaného povolání, podle mého názoru, celkem pochopitelné.



Otázka č. 4 konstatovala, že sociální pedagogika představuje aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené např. drogami či prostitucí, na jedince propuštěné z vazby. V této souvislosti jsem se dotazovala, zda mají respondenti vlastní zkušenosti s působením v rámci tohoto oboru.

Pro mě překvapivě opět na tuto otázku odpověděli všichni dotazovaní kladně. Z toho vyplývá, že 100 % jich nejen teoreticky zná podstatu sociální pedagogiky, ale má s tímto odvětvím pedagogiky vlastní zkušenost. Tj. všichni dotazovaní, bez ohledu na to, zda jsou pedagogové ve škole či speciální pedagogové nebo vychovatelé v ústavech ochranné výchovy, přicházejí do styku s dětmi, které potřebují odlišný přístup pedagoga než většina populačního ročníku.



V otázce č. 5 mě zajímalo, kdy se u nás projevil intenzivnější zájem o sociální pedagogiku. Možnosti byly tyto:

A - 90. léta 19. století

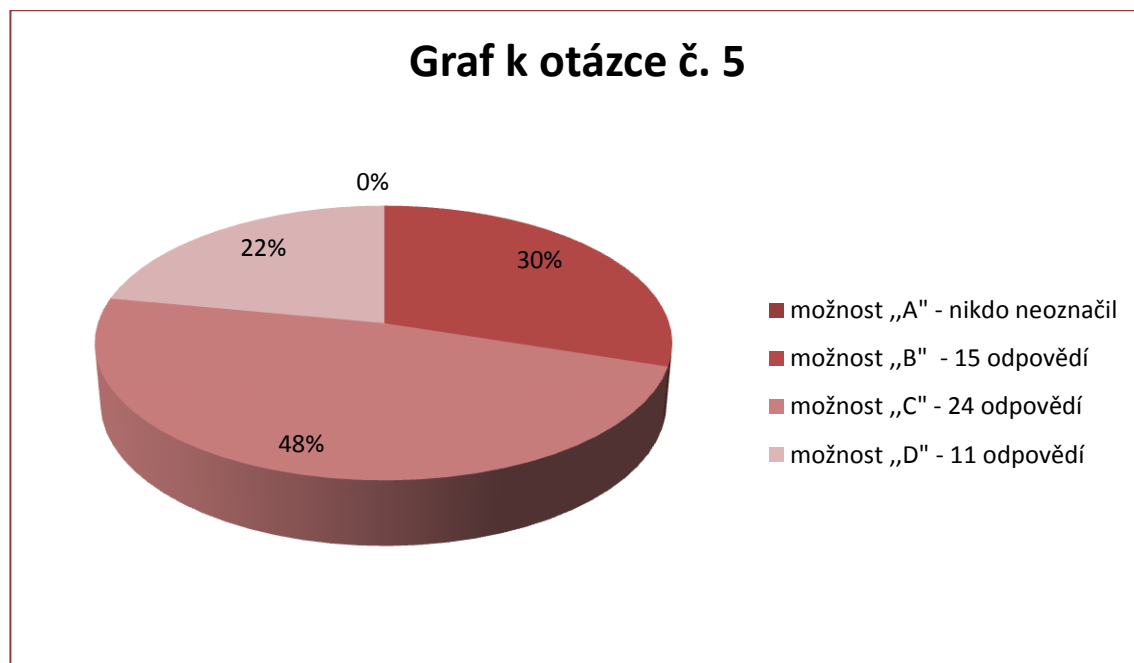
B - 30. léta 20. století

C - 60. léta 20. století

D - 90. léta 20. století

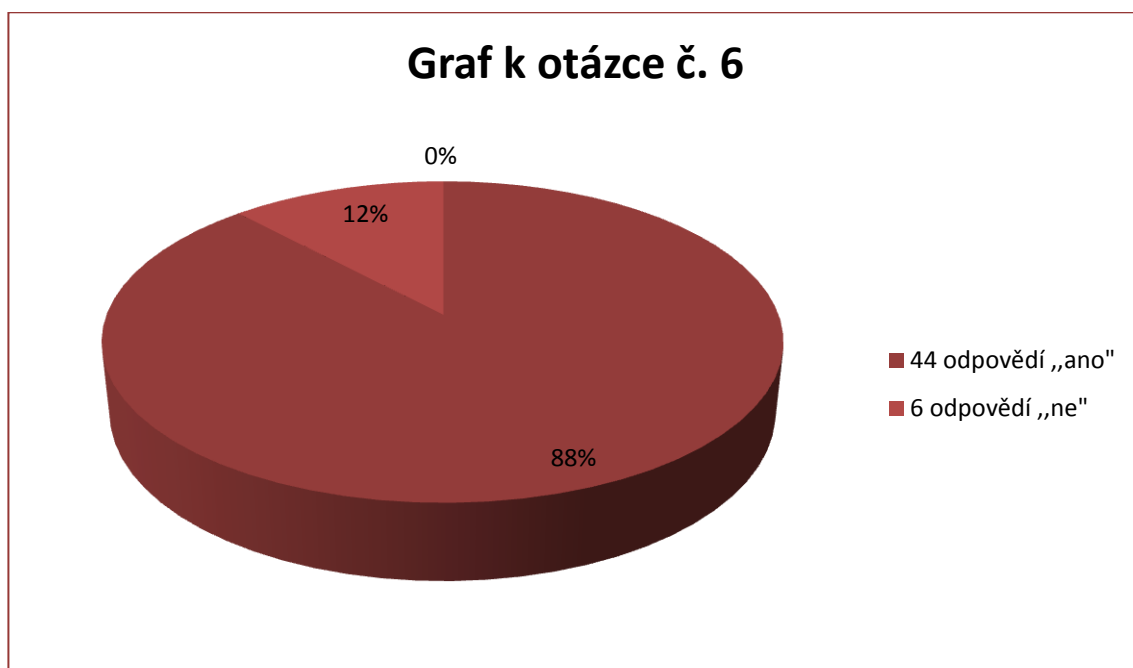
Možnost, že v 90. letech 20. století, zvolilo 11 dotázaných, což je 22 %. Nejvíce odpovědí - 24, tj. 48 %, směřovalo k možnosti „C“. A 15 odpovědí se přiklonilo k variantě „B“, což je 30 % z celkového počtu.

Tato otázka se mi s odstupem jeví jako nejednoznačně zodpověditelná. Sama se přikláním k názoru, že o sociální pedagogiku se intenzivnější zájem začal objevovat až díky prudkému rozvoji sociálních věd v měnící se české společnosti – viz *Pedagogický lexikon/S/Sociální pedagogika*. Ale připouštím, že názory pedagogů s letitou praxí v oboru se mohou v tomto směru lišit.



Šestou otázkou jsem chtěla zjistit, zda podle respondentů platí v dnešní době názor J. A. Komenského „škola hrou“.

Celkem 44 dotázaných odpovědělo kladně, což je 88 % z celkového počtu. Je možné, že ti ostatní vnímají školu jako „pouhé“ zaměstnání nebo mají z různých důvodů pocit jakési „povinnosti. A to jak vlastní, tak žáků.



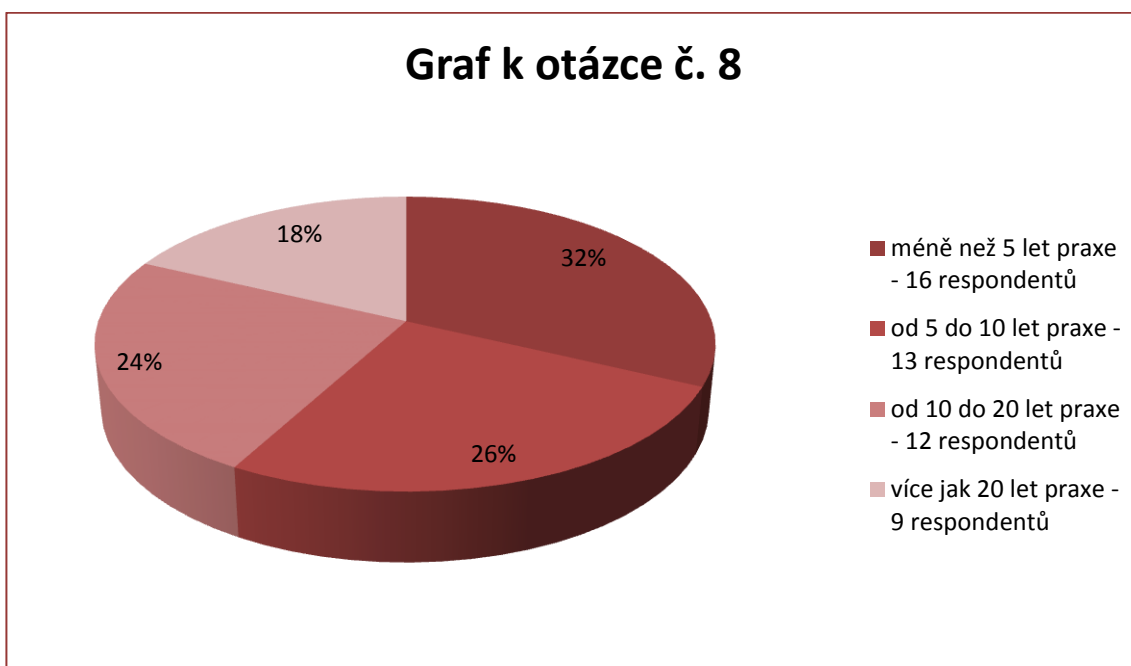
Z mého pohledu nečekaná byla reakce dotázaných na otázku č. 7, zda souhlasí s odmítáním tělesných trestů za neznalost (stejně jako J. A. Komenský), ale připustili by tyto tresty v určitých případech při porušení kázně.

Všichni odpověděli, že ano. S ohledem na kapitolu č. 2, zvláště její část týkající se vztahů mezi rodinou a školou, je taková reakce pedagogů z mého pohledu vlastně pochopitelná.

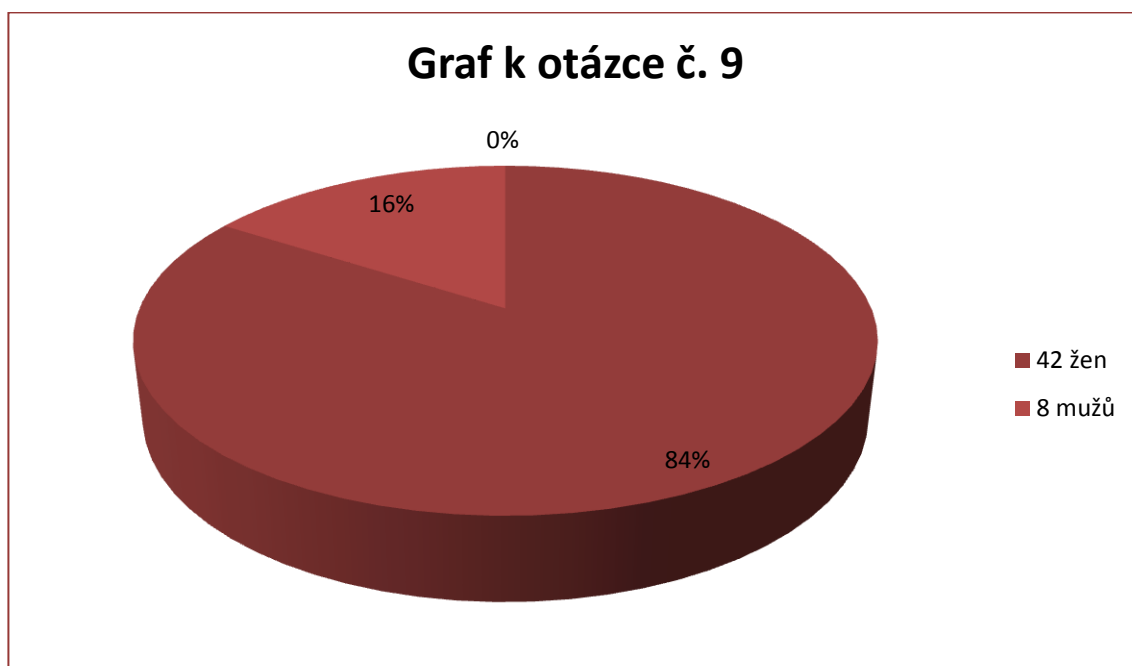


Na otázku č. 8, ve které jsem se ptala na délku pedagogické praxe, odpověděli dotazovaní následovně:

16 respondentů, tedy 32 %, pracuje v oboru méně než 5 let. Od pěti do deseti let je to 13 dotázaných, což je 26 %. Více než deset, ale méně než dvacet let, pracuje v oboru 12 respondentů, tedy 24 % a devět dotázaných, což je 18 %, pracuje v oboru déle než 20 let.



Otázka č. 9 zjišťovala pohlaví respondenta. Dotazník vyplnilo 42 žen, což je 84 %, a 8 mužů, to je 16 % tázaných. Projevila se tedy i zde převaha žen nejen v rámci běžného pedagogického procesu, ale i v procesu výchovném, stejně jako v rámci působení ústavů ochranné výchovy, i když právě tam je, podle mého názoru i výsledků šetření, zastoupení mužů nejvyšší. Např. v základní škole v Pyšelech, kde se pedagogové zúčastnili mého šetření, nepracuje v současné době ani jeden muž.



3.3 Závěry šetření

Jak jsem zmínila v úvodu této kapitoly, cílem anonymního dotazníkového šetření bylo zjistit, co respondenti soudí o přínosu díla Jana Amose Komenského do systému sociální pedagogiky a oboru sociální pedagogiky do pedagogického systému obecně.

Velká většina dotazovaných správně zařadila na časové ose vznik děl Komenského, a všichni se shodli, že v těchto dílech lze nalézt prvky sociální pedagogiky. Více než třetina určila přesně i konkrétní dílo, které tyto prvky obsahuje nejpodrobněji.

Všichni dotazovaní znají podstatu sociální pedagogiky, dokonce mají s tímto odvětvím pedagogiky vlastní zkušenost. Nejednotnost názorů se však projevila v souvislosti s přesnějším časovým zařazením intenzivnějšího zájmu o sociální pedagogiku v České republice.

Valná většina dotazovaných preferuje fakt, že by škola měla být také hrou, přičemž všichni by připustili tělesné tresty v určitých případech při porušení kázně.

Šetření se zúčastnilo celkem 50 pedagogů, sociálních pedagogů a vychovatelů; z nich bylo 42 žen a 8 mužů, přičemž třetina z celkového počtu respondentů pracuje v oboru po dobu kratší pěti let a necelá pětina déle než 20 let.

Závěr

Jak jsem předeslala v úvodu této práce, téma jsem zvolila s ohledem na spojení odkazu díla Jana Amose Komenského se svojí studijní specializací - sociální pedagogikou. Tu jsem si jako obor vybrala z několika důvodů: vyrůstala jsem a žiji v rodině, kde někteří její členové jsou pedagogy; práce s dětmi mi vždy byla blízká, aktivně jsem se jí zabývala; po ukončení střední školy jsem pracovala na úřadu práce a měla možnost v praxi poznat lidi, kteří řešili různé sociální, ekonomické a existenční problémy, jež se odrážely ve výchově a působení na jejich děti. Zejména poslední z uvedených důvodů mě vede k názoru, že s dynamickým rozvojem společnosti a stále se zvyšujícími nároky na její členy přibývá lidí (hlavně dětí), kteří nejsou z různých důvodů schopni nebo ochotni se s těmito nároky vyrovnat. Přibývá jedinců, dětí i dospělých, kteří se ocitli ve složité životní situaci, se kterou si nevědí rady a potřebují odbornou pomoc různého druhu. Zejména děti vyčleněné z „běžného“ modelu výchovy jsou pak odkázány především na působení sociálních pedagogů, kteří dokážou nejlépe postihnout potřeby těchto dětí na speciální způsob zacházení tak, aby po nějaké době byly schopny vrátit se do běžného života, a to obzvláště v případě, kdy selhala jejich vlastní rodina – rodiče, prarodiče.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda výchovné a výukové prvky obsažené v díle Jana Amose Komenského jsou použitelné pro oblast současné sociální pedagogiky a jaké je postavení sociální pedagogiky v pedagogickém systému. Proto jsem se v první kapitole vrátila k historické inspiraci sociální pedagogiky s důrazem na dílo J. A. Komenského. Ve druhé části jsem popsala, s odkazem na příslušnou literaturu, vztah mezi prostředím a výchovou. V závěrečné části jsem předložila výsledky konkrétního dotazníkového šetření mezi padesáti pedagogy a vychovateli v souvislosti se zjišťováním jejich názorů na přínos díla J. A. Komenského pro obor sociální pedagogika.

Výsledek šetření stejně jako prostudované teoretické zdroje a konzultace s odborníky v oboru potvrdily základní hypotézu, se kterou jsem pracovala, totiž, že dílo předního českého myslitele J. A. Komenského, vytvořené již před čtyřmi sty lety, obsahovalo prvky sociální pedagogiky a je i pro současnost stále inspirativní.

Prioritou Komenského byla víra ve zdokonalení lidského světa a harmonie mezi přírodou a rozumem, která by mohla překonat nedostatky společnosti. Komenskému

nešlo pouze o člověka jako jedince se znalostmi a vědomostmi, ale o formování a výchovu člověka v jeho celistvosti.

Každou společnost provázejí různé sociální, ekonomické, generační, kulturní, náboženské a jiné problémy, které přímo či nepřímo souvisejí s výchovou a přípravou člověka pro život v této společnosti. Výchova takřka vždy reflektovala společenské požadavky v daném sociálně-kulturním a historickém kontextu, které se pak promítaly do konkrétních výchovných ideálů a dílčích cílů, které bylo možné samotným výchovným působením uskutečnit. Právě proto se sociální pedagogika profiluje v každé zemi jinak, existují národní tradice a školy, ale zároveň se i v jejich rámci vyskytují různá pojetí tohoto poměrně mladého oboru.

O sociální funkci výchovy, jejím významu a celkovém přínosu pro stát a jeho občany pojednávali mnozí filozofové, myslitelé, učenci a badatelé, mezi kterými hraje Komenský, podle mého názoru, zásadní roli. V jeho *Vševýchově a Všenápravě* z vrcholného a obsáhlého díla *Obecná porada o nápravě věcí lidských* jsou prvky sociální pedagogiky zřejmě obsaženy nejsilněji. Myšlenky, které dávají do souvislosti rozvíjení společnosti, tvoření nového lidského (sociálního) prostředí, ve kterém by se uplatnila vzájemná komunikace mezi jedinci a národy i výchova k toleranci, platí stále a jistě budou platit pro další desetiletí.

Doporučila bych všem budoucím pedagogům a sociálním pedagogům zvláště, seznámit se s dílem J. A. Komenského podrobněji, protože v něm najdou odpovědi na mnoho otázek, kterými se zabýváme v souvislosti s výchovou (nejen) dětí, ty vlastní nevyjímaje. Psaní této práce bylo pro mě osobně velkým obohacením.

Resumé

Cílem bakalářské práce na téma *Sociální pedagogika v díle J. A. Komenského* bylo zjistit, zda výchovné a výukové prvky obsažené v díle Jana Amose Komenského jsou použitelné pro oblast současné sociální pedagogiky.

První kapitola se proto vrací k historické inspiraci sociální pedagogiky; zmiňuje myslitele jednotlivých historických etap, přibližuje osobnost J. A. Komenského, shrnuje formování sociální pedagogiky.

Ve druhé části popisuje práci s odkazem na příslušnou literaturu vztahy mezi prostředím a výchovou v kontextu sociální pedagogiky; přibližuje současné pojetí vztahu mezi prostředím a výchovou, problémy tohoto vztahu a problémy vztahů v rodině.

Závěrečná část obsahuje vlastní dotazníkové šetření na vzorku padesáti pedagogů, sociálních pedagogů a vychovatelů v souvislosti se zjišťováním jejich názorů na přínos díla J. A. Komenského pro obor sociální pedagogika. Kapitola obsahuje úvod k dotazníkovému šetření, jeho výsledky a závěry.

Práce jako celek potvrzuje hypotézu, že dílo J. A. Komenského obsahuje prvky sociální pedagogiky a je pro současnost stále inspirativní.

Anotace

Tato bakalářská práce stručně shrnuje myšlenkové principy sociální pedagogiky v historickém kontextu s důrazem na dílo Jana Amose Komenského a jeho přínos pro toto aplikované odvětví pedagogiky. První část zmiňuje i odkazy na poznatky z 19. a 20. století, které ovlivnily základy sociální pedagogiky v českých zemích. Druhá část popisuje v kontextu sociální pedagogiky vztah mezi prostředím a výchovou. Část třetí předkládá výsledky konkrétního dotazníkového šetření v souvislosti s přínosem J. A. Komenského pro obor sociální pedagogiky v současnosti. Práce jako celek potvrzuje hypotézu, že dílo J. A. Komenského je i pro současnost stále inspirativní.

Annotation

This thesis briefly summarizes the principles of social pedagogy in historical context with emphasis on the work of J. A. Comenius and his contribution to this branch of applied pedagogy. The first part of the thesis refers to the findings of 19th and 20th century which affected the foundations of social pedagogy in Czech lands. The second part describes the relationship between environment and upbringing in the context of social pedagogy. Part three presents the results of a specific survey on the benefits of J. A. Comenius for the present field of social pedagogy. The thesis as a whole confirms the hypothesis that the work of J. A. Comenius is still inspiring for the present.

Klíčová slova: Sociální pedagogika; J. A. Komenský; výchova a vzdělání; odvětví pedagogiky; historické odkazy; jedinec; rodina; sociální skupina; patologické jevy; život, myšlenky a dílo J. A. Komenského.

Key words: Social pedagogy; J. A. Comenius; upbringing and education; fields of pedagogy; historical references; individual; family; social group; pathology; life, thoughts and works of J. A. Comenius.

Seznam použité literatury

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994.

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: FF UK, 2008, ISBN 978-80-969944-0-3.

HATÁR, C. Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie, 2. vyd. Praha: Educa Service, 2009, ISBN 978-8087306-01-7.

HRADEČNÁ, M. a kol. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-837184-015-7.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. Sociálna pedagogika. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, ISBN 80-8083-028-2.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2008, ISBN 978-80-7414-072-3.

HŘEBÍČEK, L. Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína. Brno: IMS, 2000, ISBN 80-90-2936-0-3.

KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky, Praha: Éthum, 1993.

Kolektiv autorů. Filosofický slovník. 1. vyd. Olomouc: FIN, 1995, ISBN 80-7182-014-8.

KOMENSKÝ, J. A. Idea skvelej školy v Potoce. In kol. Výbor z potockých spisů a řečí J. A. Komenského. Bratislava: SPN, 1992.

KOMENSKÝ, J. A. Obecná porada o nápravě věcí lidských. Praha: Svoboda, 1992, ISBN 80-205-0224.

KOMENSKÝ, J. A. Informatorium školy mateřské. Praha: Academia, 2007, ISBN 978-80-200-1451-1.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: PAIDO, 2001, ISBN 80-7315-004-2.

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

KRAUS, B. Sociální pedagogika v kontextu společenských proměn. In sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy. Brno: IMS, 2010, ISBN 978-80-87182-15-4.

KUDRNA, J., HOŠEK, R. a kol. Dějiny Francie, 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, ISBN 25-057-88.

LORDKIPANIDZE, D. O. Jan Amos Komenský. Upravené vyd. Praha: SPN, 1972.

MAŇÁK, J., PROKOP, J., SOLFRONK, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Brno: PAIDO, 1998, ISBN 80-85931-58-3.

MATOUŠEK, O. Slovník sociální práce, Praha: Portál, 2003, ISBN 80-718-549-0.

MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Sociologické nakladatelství Slon, Praha, 2004, ISBN: 978-80-86429-87-8.

PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. 1. vyd. Praha: GRADA PUBLISHING, a.s., 2012, ISBN 978-80-247-3470-5.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2.

PRUCHA, J. a kol. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.

SOMR, M. Komenského poselství člověku a světu. In kol. Cesty k lidské moudrosti a dokonalosti. Sborník příspěvků konference. České Budějovice: PF JU, 2000, ISBN 80-7040-444-2.

SOMR, M. Jan Amos Komenský. Poutník na cestách naděje. České Budějovice: Vlastimil Johanus Tiskárna, 2007, ISBN 978-80-254-0960-2.

Internetové odkazy:

www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/p/3301-11 (tabulka č. 33)

www.ims.brno.cz/https://stag-ims.zcu.cz/portal/prohlizeni/Phdr.Ph.D.Juzl/WWW/FormalniupravaBP