

Sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga

Martin Čechal

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institút mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martin ČECHAL**
Osobní číslo: **H098032**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- historii sociální pedagogiky, počátky vzniku sociální pedagogiky až do současnosti;
- sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga, jejich rozdělení a následná využitelnost v praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GALOVÁ, L. Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách. Brno: Masarykova Univerzita, 2008.

HOPF, A. Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole. Praha: Univerzita Karlova, 2001.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008.

Sociální pedagogika ve střední Evropě: současný stav perspektivy: sborník příspěvků z mezinárodní konference Brno. Brno: Institut meziodborových studií, 2009.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Vendula Jašková

Institut meziodborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

2. dubna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 2. dubna 2015


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




doc. PhDr. Miloslav Lůzl, Ph.D.
ředitel ústavu


Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- tvrdím jsem seznámena s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 131/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 15 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavřít licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užit své dílo bakalářskou prací nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen přirozená-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného příměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považuji se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhajení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a porčítem I. terzium jsem cítil.
- V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdání verze bakalářské práce a verze elektronická nahrazená do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 28.4.2015

Martin Čechal 
Jméno, příjmení a podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá sociálně výchovnými metodami v práci sociálního pedagoga, jejich definicemi a tříděním na metody přímého a nepřímého působení. Dále je zde zmíněna historie sociální pedagogiky ve světě i v českých zemích, vymezení a definice sociální pedagogiky a sociálního pedagoga, jeho kompetence a nároky na jeho osobnost a možnosti uplatnění.

Klíčová slova:

Sociální pedagog, sociální pedagogika, sociální práce, vyučovací metody

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with socio-educational methods in work of social educator, their definitions and classification methods for the direct and indirect effects. There is also mentioned the history of social pedagogy in the world and in the Czech Republic, the specification and the definition of social pedagogy and social pedagogue his competences and demands on his personality and possibilities of application.

Keywords:

Social pedagogue, social pedagogy, social work, teaching methods

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce „Sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga“ a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 11 |
| 1.1 POČÁTKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 11 |
| 1.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE SVĚTĚ | 13 |
| 1.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V ČESKÝCH ZEMÍCH | 19 |
| 2 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 24 |
| 2.1 OBSAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 24 |
| 2.2 SOCIOLOGICKÉ TEORIE | 25 |
| 2.3 DEFINICE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 31 |
| 2.4 DIMENZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY | 34 |
| 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG | 38 |
| 3.1 PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA..... | 38 |
| 3.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA..... | 39 |
| 3.3 OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA | 40 |
| 3.4 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA | 42 |
| 4 METODY SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÉ PRÁCE | 44 |
| 4.1 METODY A TECHNIKY RESOCIALIZAČNÍHO PŮSOBENÍ..... | 44 |
| 5 PRAKTICKÁ ČÁST | 53 |
| 5.1 PROGRAMY ZACHÁZENÍ S ODSOUZENÝMI..... | 53 |
| 5.2 SLOŽKY VÝCHOVY | 54 |
| 5.3 KOMPLETNÍ CHARAKTERISTIKA ODSOUZENÉHO | 57 |
| 5.4 VLASTNÍ STANDARTNÍ PROGRAM ZACHÁZENÍ | 59 |
| 5.5 EVROPSKÁ VĚZEŇSKÁ PRAVIDLA | 63 |
| ZÁVĚR | 65 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 66 |

ÚVOD

Téma „Sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga“ jsem upřednostnil pro jeho zajímavost a také pro to, že jeho nastudováním budu disponovat celou řadou důležitých informací, které využiji v dalším průběhu studia i v soukromém životě jako rodič.

V úvodní části práce se pokusím nejprve o zachycení počátků sociální pedagogiky ve světě a následně i v české a slovenské zemi. Dále se pokusím o vymezení sociální pedagogiky, jejího obsahu, definici, popíšu, které sociologické teorie se nejvíce podílely na vzniku sociální pedagogiky. Abych se mohl zabývat metodami sociálních pedagogů, připadá mi důležité, vymežit nejprve osobnost sociálního pedagoga, přípravu na profesi, požadavky na osobnost sociálního pedagoga, jeho kompetence, toto všechno jsou atributy vedoucí k lepšímu pochopení dané problematiky.

Ve stěžejní kapitole se pokusím soustředit na shromáždění informací o výchovných metodách zejména na ty, které využívá ke svému působení sociální pedagogika. Přímé metody využívané zejména klasickou pedagogikou nejsou v sociální pedagogice příliš používané, ale je zřejmé, že sociální pedagogika se z pohledu teorie ani praxe bez těchto metod neobejde. Naopak nepřímé metody jsou v sociální pedagogice využívány velmi často. Mou snahou bude v dostupné literatuře přehledně zdokumentovat i tento typ metod, u kterých není bezprostřední vliv vychovatele směrem k vychovávanému, ale využitím všech možností se snaží na danou osobnost zapůsobit. Tedy eliminovat pocit vychovávaného, že je vychováván.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

1.1 Počátky sociální pedagogiky

„O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již v dávné minulosti. Filozofové ve starém Řecku zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat a akceptovat zájmy společnosti. Aristoteles ve svém díle Politika uvádí, že diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat se zřetelem k platné ústavě. Význam výchovy při společenském uplatnění člověka, tedy její sociální funkci, vyzvedá především Platón. Podle něho může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu. Chybí zde však myšlenka lidského soucítění s těmi, kteří se ocitnou v nouzi. Každý by měl být soběstačný, vzdorovat osudu a nedožadovat se soucitu. Úvahy, že stát nemůže zákony a způsobem vlády zlepšit morálku a že je třeba podat pomocnou ruku trosečníkovi, najdeme až u římského filozofa Seneky“ (Kraus, 2008, s. 11)

„Ve středověku, v období scholastiky, kdy byla určující křesťanská víra, píše o vztahu k chudým T. Aquinský. Chudoba je podle něj nutným výrazem společenského pořádku. Všichni, kdo nemají majetek, jsou povinni pracovat.

Humanismus a renesance (14.-17. století) přinesly odklon od Boha k člověku, ve výchově je zdůrazňován přirozený rozvoj lidské individuality. Mimořádný význam, v souvislosti s utvářením spořádané společnosti, připisují výchově utopičtí socialisté T. Morus (1480-1535) nebo T. Campanella (1568-1639). Podobně se na možnosti, moc a sílu výchovy dívají francouzští osvícenci, encyklopedisté C. Helvétius (1715-1771), D. Diderot (1713-1784) a F. Voltaire (1649-1778). Filozofická východiska sociální pedagogiky lze hledat především v osvícenectví, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti 18. Století“ (Kraus, 2008, s. 11)

„V souvislosti s touto myšlenkou bychom neměli zapomenout ani na J. A. Komenského (1592-1670), který výchovu chápe nejen jako kultivaci jedince, ale vnímá ji také jako prostředek nápravy světa. Jeho sociální cítění ukazuje např. známý názor, že výchovu a vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Z autorova díla (např. Informatorium školy mateřské) je patrné, že velký význam připisuje výchovnému vlivu prostředí“ (Kraus, 2008, s. 11)

„Rovněž R. Owen (1771-1858) vychází z přesvědčení, že každý člověk je produktem společenského prostředí a výchovou lze dosáhnout změny v jeho jednání.

Na vznik sociální pedagogiky měl nepochybně vliv i rozvoj sociologie. Její zakladatel A. Comte (1798-1857) zdůrazňoval úlohu výchovy, jejíž cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společenským. Výchova, kterou pokládal za důležitý prostředek socializace, měla přispívat ke stabilizaci společnosti a chránit ji před rozpadem.

V důsledku hledání sociálních souvislostí výchovy a jako reakce na naturalistické koncepce a psychologizující pojetí vznikají ve 2. polovině 19. století na pomezí pedagogiky a sociologie hraniční disciplíny – pedagogická sociologie (např. E. Durkheim), sociologická pedagogika nebo sociologie výchovy (např. F. Znaniecki)“. (Blíže o tom viz. Galla, 1967; citováno dle Kraus, 2008, s. 11)

„Toto období charakterizuje snaha o praktické řešení sociálních problémů a zaostalosti dětí a mládeže z chudých sociálních vrstev. Především v Německu - v návaznosti na osvícenectví – existovaly další proudy jako filantropismus a pietismus.

Typickým příkladem tohoto přístupu k výchově je život a dílo švýcarského pedagoga J. H. Pestalozziho (1746-1827). Svými teoretickými pracemi (nejznámější je román *Linhart a Gertruda*) i praktickou výchovou činností (založil ústav pro výchovu chudých dětí a útulek pro sirotky) položil základy pedagogiky sociální péče, a proto ho někteří pokládají za zakladatele sociální pedagogiky“. (Kraus, 2008, s. 11)

„Jiní považují za zakladatelskou osobnost tohoto oboru německého filozofa a pedagoga P. Natorpa (1854-1924). Také on se odvolává na Pestalozziho a rovněž na Platona, jehož označuje za původce úvah o sociální funkci výchovy. Sociální kategorie odvozuje z I. Kanta a jeho myšlenek o morálce a sociálním cítění a zdůrazňuje ideu všelidské solidarity. Věřil, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě. Pojem sociální pedagogika však použil poprvé jiný německý pedagog, A. Diesterweg (1790-1866), ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele* (1850). Sám však tento termín blíže nevysvětluje“. (Kraus, 2008, s. 11)

1.2 Sociální pedagogika ve světě

„ Pokusy nalézt počátky sociální pedagogiky v zemích střední a východní Evropy takřka vždy vedou k odkazům na autory a praktické výchovné proudy a zařízení v Německu, či některých dalších zemích západní Evropy. Jeden z klasických autorů německé sociální pedagogiky Klaus Mollenhauer klade počátky sociální pedagogiky do doby pro nás zdánlivě dávné: osvícenství, německého pietismu a ve státní ekonomice tzv. merkantilismu. Při bližším studiu zjistíme, že již období po třicetileté válce se stává pro Evropu zlomovým a že se přechází ve všech rovinách a sektorech společenského života k jiné epoše, k epoše, v níž převládne racionalita, úsilí o hospodářská zlepšení a rozvoj až po postupné (nejdříve přes manufaktury) šíření průmyslové výroby a problémů, které s tím byly spojeny. Takové pojetí společenských anomálií jako byla např. opuštěná, zanedbaná, toulající se mládež, jako byla žebravá nebo trestných činů se dopouštějící část dospělé populace atd. Není také divu, že počátky řešení směřují do Německa a západní Evropy, neboť právě tam se rodily nové poměry hospodářské i nové proudy myšlenkové. To lze doložit bohatou literaturou o období konce 17. a celého 18. století. I naše územní oblast postupně přebírala bohatství nových proudů odtamtud“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5-8)

„V pojetí Mollenhauerově patří pod pojem sociální pedagogiky jak praxe, tj. jednotlivé druhy pečovatelských, výchovných, či ochranných zařízení a společenské iniciativy a činnosti směřující k řešení problému, tak oblast teoretická, která se stará především o pojmosloví, systém a výzkumné metody.

Formy a způsoby řešení byly rozmanité a v 17., 18. i 19. století především církevní a soukromé. Na německé půdě v církevním zaměření protestantském a především luteránském vykonalo mnoho hnutí označované jako pietismus, případně würtensberský pietismus. Byl to směr, hnutí, proud, který hlásal duchovní obnovu skrze niternou zbožnost, přísnou morálku a aktivitu zbožných laiků, avšak aktivitu zaměřenou na pomoc bližnímu, chudému, nemocnému, vyřazenému ze společnosti. Proto významné osobnosti pietismu prosluly také zakládáním škol, ústavů pro opuštěné děti a sirotky a dalších sociálních zařízení“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5-8)

„Vedle toho existoval velký počet katolických výchovných spolků a spolků občanské dobročinnosti. Nezanedbatelná byla činnost jednotlivců v této oblasti, z nichž snad nejznámějším příkladem je život a dílo švýcarského pedagoga Jana Jindřicha Pestalozziho (1746-1827). Jeho osudy živě ilustrují to, o čem zde píšeme. Svůj přínos pro výchovnou

oblast realizovaly také řády a kongregace. Tak vznikl zvláště během 18. století systém nejrozmanitějších zařízení zaměřených na péči o děti a mládež v obtížných životních situacích nebo obecně podávajících pomocnou ruku v situacích sociálního, či mravního ohrožení, při nedostatku materiální péče, či při nedostatečnosti výchovy a vzdělání. Právě tento systém byl pak přenášen mj. i do oblastí na východ od Německa, k nám, do Polska atd.

Vývoj celé problematiky spojené se zprůmyslňováním, společenskými změnami a také válkami (napoleonské války a jejich důsledky nejméně do r. 1820, 1830 další revoluce ve Francii, 1848 vlna revolucí po celé Evropě) vedl k čím dál intenzivnější poptávce po řešení sociálních problémů. Rodí se dělnické hnutí. Pedagogické síly se snaží čelit sociálním katastrofám a usilují o postupnou adaptaci (také pomocí výchovy) na nový způsob života obyvatelstva ve městech a sídlech u průmyslových závodů a také na adaptaci v pracovních poměrech“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5-8)

„Nejde však pouze o činnost pedagogů. Do řešení této situace byla zapojena v podstatě veškerá inteligence této doby. Mezi filozofy na pomezí mezi pedagogikou a filozofií to byl např. Paul Natorp, často uváděný v dějinách pedagogiky i v dějinách sociální pedagogiky, nikdy však v naší literatuře blíže vysvětlovaný.

Paul Natorp (1854-1924) byl německý filozof, profesor filozofie, který na univerzitě vyučoval pedagogiku a tento svůj úkol bral velmi vážně. Pomineme jeho filozofické charakteristiky (novokantovec, člen marburské školy, zdůrazňování role etiky a výchovy vůle, neboť mravní maxima jsou známá nejméně od křesťanství a také Kant je zdůrazňoval – jenom síla je plnit chybí, odtud důraz na výchovu vůle, vypracoval svou poněkud zvláštní koncepci psychologie, velký zájem o Platóna, ale také např. o Pestalozziho – což obojí směřuje k vypracování jeho koncepce sociální pedagogiky)“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5-8)

„Je zásluhou Natorpovou, že u Platóna hledá odpovědi na problémy společnosti a nachází je ve výchově. To, že Platón věřil v moc výchovy je víceméně známé (díky dějinám pedagogiky), ale mnoho filozofů to nerado připomíná, natož zdůrazňuje. Jeho koncepcí státu a funkce výchovy v něm se zdá, že nepatří do filozofie.

V pravém slova smyslu je původcem úvah o sociální funkci výchovy Platón. K dobrému chodu ideálního státu je zapotřebí dobré ústavy a občanských ctností. Tyto lze vypěstovat výchovou. Obecně tedy výchova zajišťuje bezproblémový život ve státě. A pojem výchovy je u Platóna značně široký, neboť vychovávat mají nejen zákony a

obecný mravní úzus a náboženství, ale i umění všeho druhu. Prostě vše, co se v obci děje v jednotné výchovné harmonii.

Jsme tu vlastně poprvé svědky uplatnění myšlenky o všemocnosti výchovy, o výchově vlastně, jako jedné z forem státního donucování k určitému druhu ctnostného chování.

Je zde jakási historická analogie mezi oběma mysliteli. Oba jsou přesvědčeni, že výchova je činitel, který je schopen uchovat společnost v základním životaschopném stavu na principech ve své době platných“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5-8)

„Z hlediska člověka (a studenta) může být 19. století vnímáno jako kolébka vši následující modernosti, pokroku a výhod století následujícího, které právě teď skončilo. A na jehož řadu znaků my žehnáme. Leč právě ono 19. století díky počínající průmyslové výrobě neslo s sebou obrovské množství problémů, které koneckonců nacházely svůj výsledný výraz v podstatně jiné, tj. nižší, životní a kulturní úrovni tehdejšího obyvatelstva, pochopitelně především chudších vrstev. A ani ty nejbohatší vrstvy si nemohly dopřát komfort dnešního průměrného občana, protože prostě nebyl. Ani ve zdravotnictví ani v informačních technologiích, ani v dopravě. Pokusíme se uvést některé znaky (jevy), které měly význam pro sociálně pedagogickou praxi i teorii.

Nejdříve uvedeme problematiku práce, zaměstnanosti a dětské práce. Zprůmyslňování na území např. evropských států probíhalo nerovnoměrně a zůstávala tedy území bez průmyslu nebo s primitivními výrobami (cvočkami, knoflíkáři, ruční a domácí výroba ze dřeva (Valašsko), výroba hraček, domácí tkalci ve východních Čechách atd.). Tam byla životní úroveň nižší a částečně se kompenzovala prací na poli, samozásobitelstvím, na němž se podílela celá rodina včetně dětí. A protože šlo o obživu rodiny, měla práce dětí na poli, nebo doma při hlídání mladších sourozenců, přednost před návštěvou školy. Tak tomu bylo na venkově v celé Evropě. V Polsku ve 30. letech toto téma, jako klasické téma sociálně pedagogické, zpracovávala jedna ze zakladatelek tohoto směru Helena Radliňská“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 9-11)

„Ve městech měla dětská práce charakter přivydělávání, tj. práce za mzdu. Proti dětské práci na konci 19. století a na začátku 20. století vystupovala řada známých pedagogů a čekala vyřešení této problematiky od století následujícího, proto bylo v pedagogických kruzích až do vypuknutí 1. světové války označováno 20. století jako „století dítěte“.

S pracovními poměry souvisel také druhý velký dobový jev, totiž migrace, stěhování se za prací, vystěhovalectví. Taková emigrace, jak se nyní říká hospodářského charakteru, má své důsledky: obyčejně se neumí domácí jazyk a koneckonců především v první, a částečně i druhé generaci, okolí bere nově příchozí jako „přistěhovalce“. Z našich nejbližších sousedů věnovali této problematice snad největší pozornost polští sociální pedagogové a sociologové, mj. také proto, že polských vystěhovalců bylo mnoho. V cizině si vzájemně pomáhali, chtěli si udržet svou kulturu (podobně jako Češi a Slováci i jiné národy), pěstovali svou slovesnost (mj. krajanské časopisy), ale intenzívně rozvíjeli to, čemu se říká sociální práce – např. v dřívějších dobách aktivistky krajanských spolků navštěvovaly domácnosti nových krajanů a uváděly je do způsobu života, hospodaření, nákupů, hygieny, péče o zdraví dospělých i dětí, pořádaly jazykové kurzy“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 9-11)

„Nelze se divit, že v praxi (v sociální práci) sahala sociální pedagogika ke zdánlivě primitivnímu poučování, praxi, výcviku, osvětě. Nesmíme totiž zapomínat na to, že stav jakési obecné životní kultury byl u chudších vrstev relativně nízký. Dobově se mluví o sociálních chorobách (a to nejen ve zdravotnickém slova smyslu – tou byla např. tuberkulóza) a za nejvýznamnější se v té době pokládá alkoholismus a Masaryk k němu přiřadil i sebevražednost (Masarykův spis Sebevražda je z roku 1881). Sebevražednost dosahovala v Evropě vysokých čísel – uvádí se až 50 000. Začíná nová doba po mnoha stránkách – Masaryk (v době psaní tohoto spisu třicetiletý) vidí filozoficko-psychologicky příčinu v přílišném emancipování člověka od boha. My bychom ji dnes viděli v opravdu nelehkém životě mnoha lidí té doby“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 9-11)

„ Průvodcem nebo zvláštním znakem nízké kulturní úrovně byla nízká úroveň vzdělanosti a jejím krajním projevem tak negramotnost (neznalost čtení a psaní). Ta měla samozřejmě vliv na pracovní zařazení a na výši platu jednotlivých pracovníků. Stojí za to poznamenat, že ani dnes na světě ani v této Evropě stále ještě neumí všichni číst a psát.

Takový je stručný výčet okruhů, které způsobovaly problémy ve společnosti. Je zřejmé, že mnohé z nich vždycky způsobovaly krize a selhání v jednotlivých rodinách a ty pak „produkovaly“ postižené jednotlivce, kteří hledali záchranu v příslušných zařízeních.

Dvacáté století je mnohokrát v literatuře hodnoceno a záleží pouze na pisatelích, zda vidí spíše jeho úspěchy nebo nezdary a katastrofy. (Konečně samotné dělení na století je příliš umělé a hodí se spíše do učebnic než do obecných analýz). A tak jedni říkají, že je

to století dvou světových válek a čtyřicetileté války studené a postupného ničení přírody naší planety a druzí zdůrazňují, že je to století atomové energie, vědeckých a technických objevů a letů do kosmu.

Ve druhé polovině 20. století došlo k dalším významným změnám: především se oproti minulosti zvýšila vzdělanost a zkulturnil se životní styl u všech vrstev obyvatelstva. Přes všechny citelné zápory, svůj podíl na zvýšení úrovně kultury, hygieny, výživy atd. mají sdělovací prostředky: televize, rozhlas, tisk, vyspělejší a dostupnější školství.

Celá řada problémů minulého a ještě první poloviny tohoto století zmizela v rozvinutých zemích díky vysoké produktivitě práce. Zmizely křiklavé případy bídy, hladu, podvýživy, tzn. sociálních nemocí. (Výrazně vystoupily tzv. nemoci civilizace)“. Zůstala ovšem nezaměstnanost“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s.12)

„Samozřejmě, že zůstaly tzv. extremistické skupiny, fašizující organizace, anarchistické organizace. Zůstal také alkoholismus. Kromě tradičních drog, alkoholu, tabáku a později i oblíbené kávy, se na konci 60. let šíří do Evropy i drogy dosud používané v jižní a jihovýchodní Asii a postupně šířené do Severní Ameriky.

K problematice drog jen volně připojuji zmínku o novém neduhu s často velmi nepříjemnými následky, a to je chorobné hráčství – gamblerství, ang. hazardní hra, odtud se tyto hráči na automatech rádi nazývají gemblery.

Novou kvalitu do této oblasti přinesly dva jevy moderní doby (poslední čtvrtiny 20.století): automatizace (využití elektroniky) a komercializace zábavy či volného času“. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 13-14)

„Soukromější podobou jsou hry na počítači, jejichž produkce je samostatným komerčním odvětvím s pravidelnou propagací v televizi i tisku. S rozšířením počítačů do rodin se na jejich využití podílejí i děti, které tráví při hře na obrazovce v osamění, pouze se svými poskakujícími hrdiny, nebo s imitacemi vozidel, letadel, pronásledováním a střelením, svůj volný čas. Zatímco jiné děti zpívají ve sborech, chodí se svým oddílem do přírody, anebo pracují v kroužcích v Domě dětí, nebo ve škole. Posledním jevem, o němž se chci zmínit je migrace obyvatelstva, tj. přemísťování, stěhování. Pokud se týká přemísťování za (přes) hranice států, rozlišuje se emigrace (vystěhovalectví) a imigrace (přistěhovalectví). Vnitřní migrace je pohyb obyvatelstva uvnitř státu, způsobený stěhováním za prací, za lepšími životními podmínkami atd. Mluvit o tomto jevu v souvislosti se sociální

pedagogikou je vhodné proto, že každé přemístění, přestěhování, přesídlení, přináší s sebou množství nároků přizpůsobení se novému prostředí, novým sousedům, zvykům, nárokům obecně. Tento soubor nároků na přizpůsobení je znám i při stěhování uvnitř státu (potíže dětí při přechodu z jedné školy do druhé), je snášen jako zátěž různé síly podle typu osobnosti, podle věku atd. Tím složitější je pak situace při změnách kulturních a jazykové oblasti“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 15-16)

„Výčet problémů, které jsme uvedli, je pouze jakousi ukázkou příkladů, které stále znovu budí k životu sociální pedagogiku a samozřejmě úpěnlivou a každodenní sociální činnost, která má nejrůznější iniciátory, organizátory i uskutečňovatele: od soukromých osob (např. pečovatelské rodiny), přes organizace a nadace státního nebo nestátního charakteru, až po charitativní a sociální služby církví. V sociální pedagogice platí více než v kterékoliv jiné pedagogické disciplíně, že její cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním historickém čase a na konkrétním území“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 15-16)

„Kořeny polské sociální pedagogiky jsou stejně jako v ostatních zemích spojovány s obdobím a společenskou situací 2. poloviny 19. století. Za hlavního představitele tohoto počátečního období je považován S. Karpowicz (1864-1921), který se snažil odstranit dosud trávající volnost v chápání výchovného procesu a chtěl pedagogiku formovat na objektivních základech. Základy sociální pedagogiky položil také L. Krzywicki (1859-1941), který se zasloužil především o rozvoj oblasti osvěty.

Za zakladatelku tohoto oboru v Polsku bývá pokládána H. Radlinská (1879-1954) – v roce 1908 v jedné ze svých prací poprvé používá pojem sociální pedagogika, jejímuž koncipování zasvětila několik desítek let své odborné činnosti. Zpočátku kladla důraz na národní pedagogiku a výchovu jednotlivce chápala z hlediska vztahu k životu společenské skupiny a životu národa. Uvědomovala si zaostalost Polska, a proto chtěla v rámci jednotlivých úkolů sociální pedagogiky šířit osvětu i mezi dospělými. Požadovala zpřístupnění kultury pro všechny členy společnosti. Tomu by pak podle ní měly odpovídat cesty a prostředky osvětové práce, popularizace vědy, činnost vydavatelství, zřizování knihoven, organizování čítáren apod. Za největší přínos pro další rozvoj sociální pedagogiky je možno pokládat její koncepci dialektické souvislosti mezi jednotlivcem a prostředím a také aktivní účasti pedagoga na přetváření tohoto prostředí. Pedagog, který plánuje určitou výchovnou činnost s konkrétním výchovným cílem, musí počítat s vlivy prostředí a přihlížet

k jejich působení. Celkově můžeme shrnout, že ve všech uvedených zemích vznikala sociální pedagogika jako reakce na společenskou situaci 2. poloviny 19. století, jež s sebou nesla obrovské množství problémů sociálního charakteru (např. dětská práce, negramotnost chudých vrstev lidí, stěhování za prací, výskyt sociálně-patologických jevů, a dále jako reakce na individualistické a psychologizující pojetí výchovy (viz J. F. Herbart), které v té době převažovalo. Její zakladatelé se snažili využít všech dostupných poznatků rozvíjející se sociologie“.(KRAUS, 2008, s. 12-13).

„ Pro zajímavost a pro srovnání za zmínku stojí, že ne ve všech zemích „východního bloku“ byla situace stejná. Především Polsko je známé tím, že vždy a ve všech se snaží zachovávat větší kontinuitu, a tedy i zatracované vědní obory a nepříjemné západní teorie se v nějaké podobě objevovaly a přežívaly. Sociální pedagogika v Polsku má mnohem větší tradici než u nás a tak hned těsně po válce vzniká první katedra pedagogiky pod vedením významné odbornice H. Radlinské v Lodži. Po roce 1950 byla sice rovněž oficiálně zrušena, stejně jako všechna ostatní pracoviště sociální pedagogiky, avšak hned v roce 1957 (po Stalinově smrti) se konal první sjezd sociálních pedagogů, formuje se sociální pedagogika jako obor, vzniká katedra sociální pedagogiky na univerzitě ve Varšavě (pod vedením R. Wroczyńskiego) a postupně na dalších vysokých školách. Ještě před rokem 1990 existovalo v Polsku více jak deset samostatných pracovišť sociální pedagogiky a to je podstatný rozdíl ve srovnání s poměry u nás“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 10).

1.3 Sociální pedagogika v českých zemích

„Počátky české sociální pedagogiky bývají spojovány se jménem G. A. Lindnera (1828-1887), prvního profesora filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze. Patří k našim největším pedagogům a napsal řadu prací z filozofie, pedagogiky a sociální psychologie. Jeho poslední dílo Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (1888) je důležité pro rozvoj sociální pedagogiky u nás. V této práci použil pojem sociální pedagogika a rozvíjel v ní své názory na sociální funkci výchovy. Vliv sociologické literatury vedl Lindnera k širšímu chápání výchovy. Jasně vyzvedal společenské poslání výchovy, tedy výchovu „člověka“ připravovaného pro život společenský, nikoliv jenom pro konkrétní povolání a určitou profesionální roli. Usiloval také o demokratizaci výchovy a o co nejširší zpřístupnění školy a vzdělání všem“.(KRAUS, 2008, s. 11-12)

„V období po r. 1918 neměl G. A. Lindner příliš následovníků. K sociologickým základům pedagogiky (a tím k sociálním aspektům výchovy a rozvoje osobnosti) významně přispěl profesor sociologie na brněnské univerzitě A. I. Bláha (1879-1960). O vztahu pedagogiky a sociologie uvažoval na stránkách Sociologické revue již v r. 1911. Problémy prostředí a jeho vlivu na rozvoj osobnosti řešil v publikaci Sociologie dětství (1927). Druhá kapitola této knihy nese název Sociologická pedagogika, jejímž předmětem zájmu je zjišťování vlivů společenského prostředí na jednotlivce a v praxi by měla bránit rušivým vlivům a co nejpříznivěji organizovat prostředí. V této kapitole se dokonce hovoří i o sociální pedagogice, která je podle autora „orientována k zřetelům praktickým, tedy k čemu vychovávat a stanovuje výchovné cíle“. (Bláha, 1927, s. 25 ; citováno dle KRAUS, 2008, s. 15).

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

Pokud jde o otázku etnických menšin (židovské, německé, romské) a ochrany jejich dětí, je třeba vzpomenout osobnosti P. Pittra (1895-1976). Datum jeho narození bylo zařazeno mezi významná data UNESCO a rok 1995 (sté výročí narození) se stal Rokem tolerance. V období mezi dvěma světovými válkami Porter vystupoval jako ochránce, vychovatel a učitel dětí žijících ve špatných sociálních poměrech. Jeho zásluhou byl v r. 1933 otevřen tzv. Milíčův dům určený těmto dětem. Podobně se stavěl i k otázce židovských a německých dětí, kterým pomáhal zejména v kritických válečných letech. Ve svém úsilí pokračoval i v emigraci po únoru 1948 v Německu a ve Švýcarsku“. (Cach, 1995, s. 167; citováno dle KRAUS, 2008, s. 16).

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

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

Jednou z významných negativních skutečností, které poznamenaly vývoj sociální pedagogiky po r. 1948, bylo prohlášení sociologie za buržoazní pavědu. Byla-li pak oblast výchovy a vzdělání pojmána v těsném vztahu ke společensko-politickým poměrům, jak se tehdy dělo, celá pedagogika se zákonitě již ze své podstaty jevila jako sociální, a nebylo tedy třeba uvažovat o nějaké specifické disciplíně. Obrat nastal teprve v polovině 60. let, a to pod vlivem politických změn v tehdejší SSSR (kritika Stalinova kultu osobnosti). Vznikala nová sociologická pracoviště, začal vycházet Sociologický časopis a otevřel se i prostor pro sociální pedagogiku.

V roce 1967 vyšel Úvod do sociologie výchovy K. Gally, ve kterém autor rovněž pojednává o sociální pedagogice. Upozorňuje, že u filantropistických, charitativních a podobných zřetel sociální pedagogiky se obsah sociálnosti ve smyslu sociální pomoci a péče obměňuje. Dále říká, že „sociální pedagogika v širším pojetí se chápe jako péče o vzdělávání širokých sociálních vrstev, tedy i jako péče osvětová, a poskytování vzdělání je vnímáno, jako předpoklad pro lepší uplatnění“. K tomu pak dodává, ve shodě s tehdy platnou ideologickou koncepcí, že „v socialistické společnosti je z tohoto hlediska veškerá pedagogika sociální“ (Galla, 1967, s. 34-36; citováno dle KRAUS, 2008, s. 17).

„Z českých pedagogů se k sociální pedagogice skutečně hlásil a snažil se ji vzkřísit a pěstovat profesor brněnské univerzity M. Přadka. Ve své monografii *Výchova a prostředí* (1978) popisuje sociálně-pedagogické trendy v západní Evropě od konce 50. let 20. století a přináší tak první informace o problematice sociální pedagogiky v zahraničí, které u nás do té doby nebyly publikovány. Sociální pedagogice věnuje i další knihu – *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* (1983).

Výstižně hodnotí situaci J. Hroncová, když píše, že „vývoj sociální pedagogiky v evropském kontextu byl ve 20. století značně diferencovaný a nerovnoměrný. Jestliže v Německu, Švýcarsku, Rakousku i Polsku se sociální pedagogika rozvíjela intenzivně, v Československu stagnovala. V Čechách, ale ani na Slovensku nevzniklo žádné větší

ucelené sociálně-pedagogické dílo“ (Hroncová, 2005, s. 111; citováno dle KRAUS, 2008, s. 17).

„Zásadní zlom pro českou (tehdy československou) sociální pedagogiku přinesla společenská změna po r. 1989. Termín sociální pedagogika se stal velmi frekventovaným a začal se objevovat v různých významech. Hned v r. 1991 vychází stať O. Baláže Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy, ve které autor vymezuje sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu.

Postupně se termín začal používat ve čtyřech významech:

a) *Ve smyslu metodologickém,*

tedy ve smyslu sociálně-pedagogického přístupu k výchovnému procesu jako sociálnímu jevu odrážejícímu všechny proměny společnosti.

b) *Jako pedagogická disciplína,*

kteřá se zaměřuje především na výchovný proces a výchovné oblasti s dominantním vlivem prostředí, tedy mimo vyučování, ve volném čase, v různých mimoškolních výchovných, resp. převýchovných institucích.

c) *Jako studijní (profesní) obor,*

jenž se začal studovat nejdříve na vysokých odborných školách a posléze na různých fakultách vysokých škol.

d) *Jako vyučovací předmět,*

který měl v té době velmi různorodý obsah – někdy např. suploval teorii výchovy.

Z vědeckého hlediska je samozřejmě rozhodující pojetí sociální pedagogiky jako vědního oboru. Přispět k jeho vymezení, a tedy i k jeho rozvoji, se na počátku 90. let minulého století pokoušela řada pedagogů. První statě pocházejí od L. Pechy (1993), Z. Mouchy (1993), J. Haškovce (1993), S. Klapilové (1995) nebo B. Krause (1995, 1996). Z nich bylo patrné, že vymezení oboru sociální pedagogiky bude doprovázet hledání. Rozdily se objevovaly především v šíři pojetí“ (KRAUS, 2008, s. 15-18)

„Přínosem pro rozvoj a vyjasňování pojetí sociální pedagogiky je publikace Člověk a svět s podtitulem Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce J. Dočkala (1999). Autor v ní věnuje pozornost nejen sociální pedagogice jako oboru, ale obsáhle se zabývá podstatou člověka ve čtyřech dimenzích: biologické, psychické, sociální a spirituální“ (KRAUS, 2008, s. 19).

„Spolu s oživením sociologie v polovině šedesátých let objevuje se opět i pojem sociální pedagogika. Zůstává však pouze u pojmu (hovoří o ní např. K. Galla v publikaci Úvod do sociologie výchovy), ale jako vědní disciplína v zásadě až do roku 1990 stagnuje. Sociální souvislosti výchovy jsou řešeny v rámci sociologie výchovy. Také literatury z této oblasti je podstatně více. Pomineme-li překlad polského autora R. Wroczyńskiego (1968), pak pojem sociální pedagogika se objevuje prakticky jen v dílech dvou autorů, a to M. Přadky a na Slovensku O. Baláže“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 9-10).

Shrneme-li celý vývoj sociální pedagogiky až do současnosti, můžeme konstatovat, že období po r. 1990 je obdobím zatím největšího rozmachu tohoto oboru u nás.

2 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

2.1 Obsah sociální pedagogiky

„Je zřejmé, že některá pojetí sociální pedagogiky jsou zřetelně širší, jiná užší, a ta jsou navíc různá. Někdy se pozornost věnuje oblasti využívání o ovlivňování volného času dětí a mládeže, jindy skupinám, které jsou ohroženy narušenou socializací, nebo částí nějak znevýhodněné populace. Celkově lze říci, že vývoj dospěl k širšímu pojetí – problematika sociální pedagogiky se netýká jen určitých kategorií společnosti, ale v zásadě celé populace, a nejde jen o oblast mimo školu, ale mluví se i o sociálně-pedagogické práci ve škole. Ani v tomto století není pojetí sociální pedagogiky jednoznačné. Liší se jednak v jednotlivých zemích, jednak i v pohledu jednotlivých autorů.“ (KRAUS, 2008, s. 41).

„Pro pochopení pojetí české sociální pedagogiky je třeba znovu připomenout, že nemá žádné velké tradice a že skutečný rozmach v jejím vývoji nastává teprve po r. 1989. V odborné literatuře najdeme celou škálu vymezení, od velmi širokých až po značně úzká.

a) Širší pojetí

Nejširší pojetí je možné spatřovat např. u J. Haškovce, který dochází k závěru, že vlastně celá pedagogika by měla být sociální (Haškovec, 1993). Široké pojetí, ale se snahou vymezit určité specifikum, zastává P. Klíma, který vidí prostor pro rozvoj sociální pedagogiky v primární prevenci. Pak jde o obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců, usnadňování socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností (Klíma, 1994).

b) Užší pojetí

Poměrně úzké pojetí sociální pedagogiky nabízí např. Pedagogický slovník, kde ve snaze vymezit tuto disciplínu konkrétně dospívající autoři k definici, podle níž „představuje sociální pedagogika 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 drogami, na jedince propuštěné z vazby aj.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s. 203; citováno dle KRAUS, 2008, s. 44).

Také Slovník sociální práce vymezuje sociální pedagogiku podobně. „Jedná se o odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Matoušek, 2003, s. 210; citováno dle KRAUS, 2008, s. 44).

„Pokud jde o vymezení předmětu zájmu, tj. obsahu oboru, někteří autoři zdůrazňují především otázku životní pomoci. Jde o pomoc, kterou potřebují lidé, nejsou-li schopni samostatně spravovat své záležitosti, když se musejí vypořádávat se životními úkoly, problémy a ohroženími v různých prostředích a při hledání optimálních forem kompenzace různých nedostatků (Bakošová, 2006)“. (KRAUS, 2008, s. 45).

Sociální pedagogika tedy má jakési dvě základní funkce – preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).

Obecně lze tedy říci, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti.

2.2 Sociologické teorie

„Sociální pedagogika se postupně rozvíjela od přelomu 19. a 20. století. Navazovala na sociálně-pedagogické myšlení od starověku až do 19. století. V této etapě šlo o navázání na sociálně-pedagogické názory osobností, které přetrvávaly do 19. století. K významným osobnostem patří: Aristoteles, Platón, Seneca, Akvinský, Moor, Komenský, Fourier, Owen, Bacon, Diderot, Helvetius, Rousseau, Marx, Engels a jiní“. (podrobněji o tom Hroncová, 2004, s. 11-20; citováno dle BAKOŠOVÁ, 2008, s. 10).

„Na vznik sociální pedagogiky měly velký vliv sociologické teorie, zvláště ty, jejichž autorem byl Auguste Comte (1798-1857). Z filozofických východisek odvodil i názory na výchovu. Byl toho názoru, že člověk je blízce spjatý se společenským prostředím a sociální prostředí se může úzce rozvíjet jen díky solidaritě jeho členů. Cílem společenské výchovy jednotlivce je podříditi individuálně zájmy společenským. Vlivem sociologických názorů se začali postupně objevovat následující teorie, které zdůrazňovali společenskou podmíněnost výchovy, a teoriím dávaly následující názvy: sociální pedagogika, sociologická pedagogika, pedagogická sociologie a sociologie výchovy, sociální pedagogika.

1. směr - Sociální pedagogika

Sociální pedagogika vznikla pod vlivem sociologie na přelomu 19. a 20. století. Byla reakcí na tehdy přetrvávající biologické a psychologické teorie, které nepřisuzovaly žádný význam prostředí a společnosti na utváření osobnosti. Její snahou bylo dokázat společenskou podmíněnost výchovy, její místo při vytyčování společenských cílů výchovy. Zároveň sociální pedagogika vystupovala proti individualistické výchově. Etapa sociální pedagogiky měla podle převládajících prvků teorie, praxe, filozofování a experimentování několik členění:

- Praktický směr sociální pedagogiky.
- Teoretický směr sociální pedagogiky (filozofického zaměření, experimentálního zaměření).

Praktický směr sociální pedagogiky

Tuto etapu charakterizovaly snahy pedagogů řešit sociální bídu, nevzdělanost, zaostalost praktickými činy. Za zakladatele sociální pedagogiky praktického směru je mnohými autory považován švýcarský pedagog Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827). Do sociální pedagogiky se zapsal jako obhájce zaostalých, chudých a sociálně utlačovaných dětí. V praktické rovině v Ústavě pro chudé děti u Neu Hofu a v útulku pro osiřelé děti v Stanuj se snažil ověřit si, jak je možné plánovanou, cílevědomou výchovou dosáhnout nápravu dětí. Tyto myšlenky popsal i v teoretických pracích „Linhard a Gertruda“ a „Jak Gertruda učí svoje děti“. V práci poukazuje na prostředí jako pramen podnětů, které podmiňují výchovu, a také na výchovnou úlohu prostředí při utváření kladných vývojových podnětů pro dítě. Teoretickými a praktickými snahami položil základy pedagogiky sociální starostlivosti jako součásti sociální pedagogiky.

Další významnou osobností byl anglický pedagog, představitel utopického socialismu, Robert Owen (1771-1827). Ve vývoji osobnosti připisoval velkou úlohu společnosti a společenské výchově. Změnou životních a pracovních podmínek se snažil zlepšit dělníkům jejich podmínky. Založil Ústav pro výchovu charakteru, neboť byl přesvědčený o tom, že výchovou se dá změnit chování člověka.

Sociální pedagogika teoretického zaměření

Filozofický směr sociální pedagogiky teoretického zaměření

K jeho představitelům patřil Paul Natorp (1854-1924). Byl profesorem filozofie a pedagogiky a jako první použil pojem „sociální pedagogika“. Byl inspirovaný názory J. H. Pestalozziho a kritikou herbartizmu. Výchova by se podle něho měla soustředit na společenské cíle, nejen na jednotlivce, měla by se podílet na zespolečnění jednotlivce, na jeho začleňování se do společnosti. Výchova má pomáhat člověku v tom, aby se stal příslušníkem společenských skupin a nositelem společenských hodnot. Tvrdil, že člověk bez společnosti není člověkem. Vzdělávání mělo být oporou pro společnost. Sociální pedagogika požadovala třístupňovou organizaci: přes rodinnou výchovu, vzdělávání na jednotlivých stupních škol až po vysokoškolské vzdělávání“. (Hroncová, 2004, In: Natorp, 1927; citováno dle BAKOŠOVÁ, 2008, s. 11).

„Vlivem Spencera se rozvíjela teorie českého pedagoga Gustava Adolfa Lindnera (1828-1887). Je považován za jednoho z „největších českých pedagogů“ (Klapilová, 1996, s. 9; citováno dle BAKOŠOVÁ, 2008, s. 11). „Hlavní důvod, že se pedagogice nedařilo ve vědeckosti, byl podle Lindnera ten, že se nepřihlíželo na společenskou podstatu výchovy, ale vycházelo se z jednotlivce. Vyzdvihl názor Pestalozziho, že „mnohé nevědomé vlivy vychovávajících jsou účinnější než samotná práce vychovatelů“. Naproti zdůrazňování společenského aspektu výchovy se zajímal i o smysl života a vnitřní přežívání člověka. Řešení sociálních problémů viděl ve vzdělávání lidu, v mravní výchově, v kladném vztahu k práci, v podpoře chudých.

Experimentální směr sociální pedagogiky

Představitelé tohoto směru považují za základní přístup ke skutečnosti empirický výzkum. Do tohoto směru patří francouzský inženýr Frederico La Play (1805-1882). Na základě vlastních pozorování vypracoval program společenských reforem ve Francii. Za hlavní společenskou skupinu považoval rodinu, a to v biologickém, společenském, hospodářském a výchovném smysle. Byl pod vlivem přírodovědců, a tak přenášel techniky zkoumání do společenských skupin. Věnoval se výzkumu rodiny metodou pozorování a interview přímo v rodině i mimo něj. Na základě pozorování a rozhovorů vypracoval monografie rodin, které obsahovaly také části, jako geografické a sociální prostředí rodiny, příjmy rodiny, způsob života, bydlení, historie rodiny, rodinný rozpočet. Jeho výzkumné

techniky zdokonalili jeho žáci ze školy sociálních věd. Středem jejich zájmu byla společenská skupina, která měla dominantní znak výchovy.

Dalším představitelem sociální pedagogiky byl Paul Bergman (1826-1946). Neznával absolutně cíle výchovy a doporučoval postavit normy výchovy na empirickém základě. Tato snaha byla ovlivněná, podobně jako u Spensera biologickou podmíněností. Podobně jako Spenser pokládal i Bergman společnost za organismus, který vznikl podle vzoru biologických organismů. Výchova je společenský proces a individuální pedagogika si nemůže dělat nároky na úlohu vědy o výchově. Pedagogika podle něj může mít jen společenský charakter. Jeho chápání pedagogiky je široké a přesahuje školské instituce i školský věk. Velký význam ve výchově připisuje rodině a požaduje společenskou kontrolu činnosti rodiny jako výchovného prostředí. Byl zastáncem veřejné výchovy dětí, o které se neumí postarat rodiče.

Představitelé první etapy sociální pedagogiky si postavili cíl obhájit společenskou podstatu výchovy proti individuální, ukázat význam společenského prostředí, při označení cílů výchovy prosazovat její společenský charakter“ (Galla, 1970, s. 57; citováno dle BAKOŠOVÁ, 2008, s. 12).

2. směr – Sociologická pedagogika

„Na vznik sociální pedagogiky měly vliv sociologické koncepce. A. Nezdobová zařazuje do tohoto směru např. Karla Gallu. Galla ve svojí sociologii výchovy tvrdí, že „sociální pedagogika je poznamenána záměrem normativním. Je směrem, který ve výchově dává úlohy, měří ji. Není a nechce být sociologickým rozbohem výchovy, rozbohem částkových složek výchovy.“ (Galla, 1970, s. 57; citováno dle BAKOŠOVÁ, 2008, s. 12).

„Sociologické pedagogice jde především o popis, rozbor, porovnávání, klasifikaci výchovných skutečností a zjištění vztahů mezi námi navzájem, ale hlavně mezi nimi a ostatním společenským životem.

Sociologickými otázkami výchovy se zabýval belgický pedagog George Roum. Zaměřoval se především na socializaci dítěte a na další otázky společenského prostředí.

Podle Nezdobové a Hájka sem patří i Paul Barth (1858-1922), představitel německé sociální pedagogiky. Podle Hroncové patří k teoretickému směru sociální pedagogiky. P. Barth

ve svém díle „Dějiny sociálně-pedagogických myšlenek“ ukázal na to, že výchova byla společensky podmíněna a je činitelem tvorby kulturní historie.

Oba směry – sociální pedagogika a sociologická pedagogika – přispěly k tomu, že se pedagogika začala chápat jako samostatná vědná disciplína. Důležitým zjištěním bylo, že výchova je mnohotvárný jev, který má oprávnění stát se předmětem zkoumání více věd, a že autonomní vědou na zkoumání výchovy je pedagogika“. (BAKOŠOVÁ, 2008, s. 10-15).

3. směr – Pedagogická sociologie

„Za zakladatele tohoto směru je podle Nezdobové (1982) považován francouzský sociolog Emil Durkheim (1858-1917). Podle sociologa výchovy Ondřejkoviče (1995) je zase Durkheim opovažovaný za zakladatele sociologie výchovy. V každém případě má svoje zásluhy při spojování výchovných a sociálních problémů. Sociologii považuje za pomocnou vědu pro pedagogiku. Požaduje, aby sociologie zkoumala výchovné procesy na základě empirických materiálů. V práci „Výchova a Sociologie“ poukázal na to, že výchova v různém čase a prostoru nabývá rozdílné formy a v důsledku toho výchovný systém není možné oddělit od společnosti. Vlastnosti společnosti se totiž promítají do výchovy a naopak. Kritizoval tehdejší společnost z hlediska kultury i z hlediska toho, že pokrok vědy a techniky zasáhl do společenských svazků. Proto považoval od společnosti, aby vytvořila zásady společenské integrace. Pokusil se ve výchově stanovit jisté tělesné, rozumové a morální vlastnosti, které od mladého člověka požaduje společnost, ale i určité prostředí (Wroczyński, 1968). Kritici považovali jeho názory za ideově a sociálně ohraničené.

Podle Nezdobové tuto etapu ovlivnil i rozvoj sociologických výzkumů v USA. Podnětem na výzkumy bylo masové přistěhovalectví, vznik velkých měst, rasová a národnostní různorodost. Tyto jevy si v USA vyžadovaly řešení problémů sociologie výchovy a institucionalizaci pedagogické sociologie. V roce 1912 vzniklo v New Yorku středisko pro pedagogicko-sociologický výzkum. V roce 1928 vznikla další instituce Národní společnost pro výzkum pedagogické sociologie.

Rozvoj tohoto směru podnítil Walter Robinson Smith, jehož dílo se považuje za první systematickou práci ze sociologické pedagogiky, a John Dewey, který začal problematiku výchovy analyzovat z institucionálního hlediska“. (BAKOŠOVÁ, 2008, s. 10-15).

4. směr - Sociologie výchovy

:Značný vliv na rozvoj tohoto směru měli polští sociologové výchovy Florian Znaniecki a Helena Radlinská. Florian Znaniecki (1882-1958) použil jako první pojem sociologie výchovy v díle „Sociologie výchovy“. Výchovnou činnost považuje jako jeden druh společenské činnosti. Jak uvádí Ondřejkovič (1995), věnuje se výchovnému vlivu rodiny, učitelů, vrstevnické skupiny. Zajímají ho úlohy výchovy z hlediska budoucích povinností mladé generace.

Helena Radlinská (1875-1945), např. podle Wroczyňského patří k teoretickému směru sociální pedagogiky. Sociologové ji řadí do sociologie výchovy. H. Radlinská se zabírala rozpoznáváním činitelů, kteří hatí vývin a hledá prostředky na jejich překonání. V této souvislosti uvádí Hroncová (2004), že jde o kompenzaci a přetváření prostředí. Kompenzaci chápe, jako hledání sil, které je možno využít na hledání nedostatku. Úlohu přetvářet prostředí spojuje Radlinská s problematikou kulturně osvětové a výchovně opatrovnické práce. Radlinská se orientovala na terénní výzkumy, jejichž výsledky zahrnula v publikaci „Sociální příčiny školních úspěchů a neúspěchů“ (1937).

Z Českých autorů se k tomuto směru zařadil i Inocent Arnošt Bláha (1879-1960), a to především svými díly „Sociologie dětství“, „Sociologická pedagogika“ a „Sociologie inteligence“. Sociologie dětství je první studií ze sociologie výchovy u nás.

K dalším významným sociologům patřili Karel Galla, František Kahuda a František Hájek.

František Kahuda nedoporučoval rozlišovat mezi sociologií výchovy a pedagogickou sociologií. Rozdíly mezi oběma disciplínami považoval za zanedbatelné“. (BAKOŠOVÁ, 2008, s. 10-15).

5. směr – Sociální pedagogika, sociologie výchovy

„Řadíme sem oba směry, neboť existovali vedle sebe, jako rovnocenné. Sociální pedagogiku na Slovensku v 60. letech značně ovlivnil Juraj Čečetka (1907-1983). První profesor na katedře pedagogiky FiF UK v Bratislavě. Pedagogická encyklopedie (1984) ho hodnotí, jako „reakčně orientovaného“. Naopak v současnosti je řazen k pedagogům, jehož dílo si zasluhuje pozornost. Napsal mnoho prací, kterými se zapsal mezi ty odborníky, kteří se

snažili spojit pedagogiku a sociologii. Např. „Sociologie v pedagogice“ (1965), „Mezilidské vztahy a seskupinkování mládeže“(1967), „Pedagogika a Adlerova individuální psychologie“(1936).

V práci „Sociologie v pedagogice“ klade důraz na to, že pedagogika se musí v praxi opírat nejen o psychologii, ale i o pedagogickou sociologii. Upozorňuje ji na závislost výchovy od společnosti, ale i závislost společnosti od pedagogiky. Pedagogická sociologie zaujímá dvě skupiny problémů:

- a) výchova, jako sociální jev a její funkce ve společenském dění,
- b) podmínky a faktory, na kterých závisí výsledek výchovného procesu.

Z oblasti rodiny věnuje pozornost vesnické rodině, z problematiky mládeže, mládeži docházející do školy. Zaobírá se také problematikou učitelů, vychovatelů, mistrů, feminizací ve školství, oslabenou profesionální uvědomělostí učitelů, jejich sociální pozicí, ekonomickou úrovní a zdravotními otázkami. Osobně se věnoval vedení. Vedoucí by měli znát upravovat a organizovat mezilidské vztahy. Čechetka věnoval pozornost i dětem se sociálním defektem, patopsychologií“.(BAKOŠOVÁ, 2008, s. 10-15).

2.3 Definice sociální pedagogiky

„Podle Krause, Poláčkové se jedná o speciální (někteří autoři uvádějí aplikovanou) pedagogickou disciplínu s poněkud zvláštním charakterem, a tím je transdisciplinárnost. I když dominuje vztah k sociologii, nejde pouze o interdisciplinárnost. Má výrazně integrující charakter. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Zaměřuje se na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně-vzdělávací práce s marginálními skupinami“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ,2001, s. 13).

„V každém případě zastáváme tedy širší pojetí sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a

společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti. Z tohoto pohledu tradiční pedagogika jako taková, i když také prochází dalším vývojem, přeci jen stále poměrně často pojímá a analyzuje výchovný proces poněkud odtržený od života, v jakýchsi skleníkových podmínkách.

Pro možnost komparace uvedeme některé vymezení sociální pedagogiky tak, jak se objevila v naší literatuře.

M. Hradečná o sociální pedagogice říká, že překračuje dimenze omezené školou a projevuje se v celistvosti školní a mimoškolní problematiky, v kooperaci či rozpornosti školních a širších sociálních vlivů na jedince, v pozici jedince uvnitř sociálních skupin, definované nejen postavením žáka, ale i jako člena různých sociálních skupin a společnosti vůbec. Zahnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, požadavky na ně, prognózy a perspektivy sociální výchovy a vztahu, v nichž se realizuje“.

(Hradečná a kol., 1998, s. 7; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 13).

„Z. Bakošová za předmět sociální pedagogiky považuje prostředí, jeho organizování ve smyslu utváření výchovně hodnotných podnětů podle individuálních potřeb jednotlivců a kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí. Místo sociální pedagogiky má být všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci. Jde o pomoc osobnosti, péči o ni při různých sociálních problémech“.

(Bakošová, 1994, s. 13; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 13).

„Podle P. Klímy sociální pedagogika představuje obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při utváření optimálního životního způsobu jednotlivců, na usnadňování procesu enkulturace a socializace a řešení, formy a zdroje konfliktních interakcí mezi jednotlivcem (skupinou) a společností. A to prostřednictvím procesů výchovy, vzdělávání, organizování prostředí, řízení různých činností“.

(Klíma, 1993, s. 39; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 13).

„V. Poláčková vymezuje sociální pedagogiku jako multidisciplinární obor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení. Analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Respektuje individuální potřeby a zájmy jedince a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. V sociálně pedagogických činnostech zdůrazňuje ochranu jedince před nežádoucími vlivy. Za

významnou považuje dovednost vést dialog, který mobilizuje rezervy účastníků a realizuje se v něm proces jejich osobního růstu“. (in Sekot, 1997, s. 26; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 13).

„Naopak zúženější pohled na sociální pedagogiku prezentuje J. Prokop, když konstatuje, že ani moderní sociální stát není schopen zcela překonat sociální nerovnosti mezi sociálními vrstvami, zdravými a nemocnými apod. Proto tato sociálnost je velmi labilní produkt a v tomto procesu dochází k řadě konfliktů. A tomuto procesu se, podle J. Prokopa, věnuje právě sociální pedagogika a sociální práce, když nabízí: vědecké sociálně pedagogické teorie, sociálně teoretické modely, koncepce jednání, subjektivně interaktivní prvky jednání. Logicky mu pak při oné tvorbě sociálnosti ve společnosti sociální pedagogika téměř splývá se sociální prací.

O různé šíři pojetí sociální pedagogiky hovoří i J. Hroncová (2000) a uvádí, že se proto odráží v různých přístupech:

- Sociální pedagogika jako normativní věda, která zkoumá společenské cíle výchovy, resp. výchovné ideály ve vztahu k dané společnosti (P. Natorp, K. Mollehnauer).
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a prostředí, a pedagogika péče (H. Radlinská, R. Wroxyński, H. Nohl, M. Přadka).
- Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti (H. Marburger).
- Sociální pedagogika jako věda o všech sociálních aspektech výchovy (O. Balaž, B. Kraus).
- Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování (H. Huppertz, P. Gabura).
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky výchovy člověka, jeho právního nároku na výchovu a vzdělání (H. Lukas, L. J. Mees).
- Sociální pedagogika jako teorie sociální práce (P. Ondrejko).
- Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení výchovy a prosociálního chování (Š. Strieženec).

Na základě výše uvedených přístupů je pak možné vyvodit závěr, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Orientuje se na výchovu,

v jejímž rámci dochází k intervenci do procesu socializace především u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí a mládeže, ale i dospělých. Napomáhá rodině a škole řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů. Jejím cílem je výchova ke svépomoci, obnovení normality člověka a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých žije“ (Hroncová, Hudecová, 2000, s. 36; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 14).

„Našemu pojetí odpovídá i pohled na sociální pedagogiku tak, jak jej uvádí O. Lipkowski (1966, s. 59; citováno dle KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 14). Říká, že sociální pedagogika je částí pedagogiky, která se zabývá problematikou výchovy v závislosti na postupujícím procesu industrializace, technizace, rozvoje forem spolužití i změnách společensko-právních norem. Všímá si měnícího se prostředí a tím i podmínek výchovy. Sleduje okolnosti a tyto proměny nejen v obecné rovině (většina populace se nějak s nimi vyrovná), ale i v situacích, kdy je společensko-morální vývoj jedince ohrožen a dochází k těžkostem v přizpůsobování.

Tento pohled je, podle našeho názoru, čím dál aktuálnější, především v souvislosti s procesy převratného rozvoje komunikačního systému (mobilní telefony, internet), digitalizace, medializace našeho života a v důsledku toho takových jevů, jako je postupující globalizace. Tyto procesy nemohou probíhat, aniž by ovlivňovaly proces výchovy, a to velmi citelně“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 12-14)

2.4 Dimenze sociální pedagogiky

„Podle Krause (2008) sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze – sociální a pedagogickou.

Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami, situací v konkrétní dané společnosti. Společnost (stát) vytváří jisté podmínky a okolnosti, jimiž často komplikuje či znesnadňuje optimální socializace jedince, či různých sociálních skupin, dokonce celých sociálních vrstev, a tím dochází určitým rozporům. Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti daného jedince.

V posledních letech je navíc tato sociální dimenze poznamenána rychle postupujícími procesy technizace, automatizace, rozvoje komunikačních technologií, změnami ve

formách spolužití, společensko-právních norem, problémy ekologickými, generačními, etnickými a postupujícími globalizačními tendencemi.

Jedná se tedy o jiné, měnící se prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá. Sociální pedagogika si všímá nejen těchto proměn, ale i těch podmínek, v nichž je ohrožen žádoucí morální vývoj, optimální rozvoj osobnosti. “. (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 24-26).

„**Pedagogická dimenze** spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat ony rozpory v daných podmínkách, a to pedagogickými prostředky. Sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání), organizování podmínek rozhodující, a také tam, kde „standardní“ výchovné postupy selhávají, či vedou k psychosomatické újmě.

Sociální pedagogika pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem sociální pedagogiky, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného.

Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení životního způsobu ve smyslu kultivace, estetizace, optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizace rozporů mezi jedincem a společenskými podmínkami. “. (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 24-26).

„Pokusme se dále obě dimenze propojit a hledat tak specifika sociální pedagogiky (ve srovnání s tradiční pedagogikou jako takovou), a to v souvislosti s:

- a) **objektem výchovy**, kde se akcent klade ne na jedince, ale na sociální skupiny, a to různého charakteru (profesní, různé komunity, minority, vrstevnické skupiny apod.); jedince, jako objekt výchovného ovlivňování pojímá v širších souvislostech prostředí, ve kterém žije,
- b) **cíli výchovy**, kde preferuje orientaci na altruistické jednání, filantropické cítění, spolupráci a vzájemnou pomoc, především pomoc „slabším“, tendence demokrati- zace a humanismu,

- c) **metodami a prostředky**, kde upřednostňujeme postupy, kterými vychovávaného neovlivňujeme přímo, ale prostřednictvím podmínek, prostředí, využívání interpersonálních vazeb, režimu apod.

Obraz o obsahu sociální pedagogiky lze dokreslit výčtem konkrétních okruhů problémů, kterými se sociální pedagogika zabývá. Využijeme obsahu publikace T. Pilcha a I. Lepalczyka (1993).

Dominantní pozornost je věnována charakteristice, analýze jednotlivých typů prostředí a jejich roli ve výchovném procesu. Jedná se o zkvalitňování výchovy v prostředí rodiny, životního stylu současné rodiny, spolupráce rodiny a školy. Tím se dostáváme k prostředí školy, jeho vlivům na rozvoj osobnosti žáka (ať z pohledu materiálního stavu, tak sociálně psychologického klimatu), k charakteristice školy jako instituce otevřené vlivům vnějšího prostředí. To se již dotýkáme dalšího prostředí – lokálního. Jedná se o spojitost výchovného procesu s místem bydliště vychovávaného, jeho typem (město, venkov), charakterem a zvláštnostmi. Tyto spojitosti vedou také k problematice vrstevnických skupin, které v rámci formování osobnosti hrají čím dál výraznější roli. S těmito otázkami úzce koresponduje problematika volného času (především dětí a mládeže), možnosti jeho organizování se zaměřením na rozvoj samostatnosti a aktivity. K volnému času se váže další oblast, již sociální pedagogika věnuje pozornost, a to je fungování mimoškolních výchovných zařízení (např. střediska volného času, domovy mládeže apod.), ale také význam společenských organizací, hnutí, sdružení (především orientovaných na děti a mládež) jejich cíle, formy výchovné práce. Pozornost je věnována také úloze sociální komunikace a jejich prostředků v procesech výchovy a socializace. Další aktuální oblastí je problematika člověka v situaci ohrožení (především dětí a mládeže). Stranou pozornosti sociální pedagogiky nezůstávají ani ti, kteří jsou nositeli sociálně výchovného působení. Jedná se o sociální aspekty pedagogických profesí, souvislosti jejich činností s prostředím. Aktuální a stále čekající na další rozpracování je oblast metod a prostředků sociálně výchovného působení. Polská sociální pedagogika intenzivně rozvíjí i metodologii pedagogických výzkumů prostředí. “. (KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 24-26).

„Jestliže shrneme předcházející úvahy snažící se přiblížit obsah sociální pedagogiky, lze tento obsah soustředit do dvou oblastí:

1. V první oblasti vidíme vhodný koncepční prostor, ve kterém by se mohla sociální pedagogika rozvíjet a mít i své praktické uplatnění. Mělo by jít o teoretickou analýzu především těch oblastí vývoje, kde dominujícím faktorem působení na rozvoj osobnosti

je samo prostředí. Tedy v rodině, v různých typech lokalit, vrstevnických skupinách, společenských organizacích, různých hnutích apod. Na základě této analýzy je pak možno dospět k jistým pedagogickým zásahům, s čímž je spojena i otázka specifických metod a prostředků. Praktické uplatnění by se mělo projevit v souvislosti s utvářením životního způsobu jak zdravé populace (tedy vlastně jako primární prevence), tak i v souvislosti s vyhledáváním potencionálně sociálně patologicky jednajících lidí (sekundární prevence). V praxi může jít o spolupráci se středisky prevence, protidrogová centra, linky důvěry apod. Samozřejmě se problémy profylaxe a hledání cest stimulace žádoucích a inhibice nežádoucích podnětů v uvedených prostředích spolu s problémy koordinace těchto vlivů v rámci dalších institucí, včetně školy, nutně v teoretické rovině budou dotýkat dalších disciplín pedagogických (především pedagogiky volného času), psychologických (především psychodiagnostiky) i sociologických (sociologie výchovy ad.).

Druhou oblast zájmu můžeme označit jako sociálně pedagogickou terapii, čímž máme na mysli výchovné (lépe převýchovné) působení ve specifických situacích. Jde o specifické postupy a přístupy k lidem, kteří již jsou z hlediska fungování společnosti vážným problémem (trestání, nepřizpůsobiví, nezaměstnaní apod.). Tato problematika může mít pak své praktické uplatnění v institucích, jako jsou nápravná zařízení, výchovné ústavy, léčebny apod. Opět se zde rýsuje propojení s dalšími disciplínami (psychoterapie, metody sociální práce, etopedie), podstatný je ovšem onen pedagogický akcent“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 24-26).

3 SOCIALNÍ PEDAGOG

3.1 Profese sociálního pedagoga

„Každou profesi lze charakterizovat z několika hledisek. Pro pomáhající profese, a platí to i pro sociální pedagogiku, jsou nepochybně nejdůležitější hlediska psychologická a sociologická.

Psychologický aspekt sleduje individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro úspěšný výkon profese a psychologické otázky přípravy na ni.

Sociologický aspekt zahrnuje problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení (a případně zániku) profese; jádrem zájmu je oblast vztahů, které ovlivňují přípravu na toto povolání a společenské souvislosti jeho naplňování v praxi.

Základní úskalí vymezení této profese spočívá v tom, že každá její charakteristika je zatím pouze modelová. Ačkoli bylo na zařazení oboru do katalogu prací vynaloženo již nemálo úsilí, profese sociálního pedagoga v něm dosud chybí. Tam, kde by měl najít uplatnění, se stále setkáváme s pracovníky tradičně označovanými jako vychovatelé, a to přesto, že zvláště v některých případech není toto označení nejvýstižnější. Jak do zákona o výchovných pracovnících, tak do zákona o sociálních službách se pouze podařilo zakomponovat, že absolvování studijního oboru sociální pedagogika je dostačující kvalifikací pro výkon daných profesí v několika rezortech.

Modelová definice profese sociálního pedagoga není např. ve srovnání s povoláním učitele jednoznačná. Možnosti uplatnění jsou zřetelně mnohem četnější a pestřejší a pracovní úvazky nejsou konstantní jako ve škole (Kraus, Poláčková, 2001). Vydeme-li ze současné situace již tradičního povolání vychovatele (v nejrůznějších výchovných zařízeních) a vezmeme-li v úvahu výše uvedená východiska o působnosti sociálního pedagoga, pak nelze pochybovat o potřebnosti povolání a jeho významu pro fungující společnost. Navíc víme o výrazných změnách v rodinném klimatu, které zužují prostor pro výchovné působení v rodině. Je to způsobeno mj. rozvojem podnikatelských aktivit rodičů, kteří se pak výchovně svým potomkům věnují jen nedodatečně. Děti a mládež tak tráví volný čas mnohem častěji mimo domov a své životní problémy řeší bez opory v rodičích, tedy „po svém“.

P. Klíma charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální

skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity (Klíma, 1993).

Obecně bychom mohli říci, že tento pracovník na profesionální úrovni řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách:

1. Integrační – sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).
2. Rozvojová – sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času; pak jde vlastně o sociální prevenci, která se týká celé populace, zejména však dětí a mládeže“.(KRAUS, 2008, s197-199)

3.2 Kompetence sociálního pedagoga

„Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase, vytváření nabídky hodnotných volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace (prostředí), v níž se vychovávaný nachází, dále povahu reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáže, screening). Z hlediska věkových kategorií jde o činnosti zaměřené především na děti a mládež, ale může jít i o dospělé a lidi staré.

Vedle této práce cílené na výchovný objekt může jít o práci s rodiči, spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky, sociálními pracovníky. Je třeba však počítat i s činnostmi organizátorskými (různé akce, programy), manažerskými, koncepčního, metodického i výzkumného charakteru (různé projekty apod.). Z toho vyplývají příslušné kompetence. Jedná se o požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností, určitou profesionálně etickou identitu. V případě sociálního pedagoga je situace složitá v tom, že vzhledem k výše uvedené analýze činností a uplatnění v různých oblastech (sociálních, výchovných, nápravných) odborná působnost je diferencována na široké škále“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 35)

„V první řadě lze předpokládat vědomosti širšího společensko-vědního základu (obecné pedagogiky, psychologie, sociologie, filozofie) včetně vědomostí z oblasti biomedicínké (biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc), z oblasti sociální politiky, práce, práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat speciální poznatky (sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase). V neposlední řadě pak vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu, personalistiky, příp. teorie některé zájmové oblasti.

Pokud jde o dovednosti, základem je výbava v oblasti sociální komunikace, diagnostiky (prostředí i jedince), vedení dokumentace, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, ale také dovednosti asertivního řešení problémů, tvorby projektů a v neposlední řadě také dovednosti v určitých zájmových oblastech. Lze je členit podle uvedeného schématu na senzomotorické, intelektové a sociální“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 35)

3.3 Osobnost sociálního pedagoga

„S rozvojem sociální práce a sociální pedagogiky, sociálního školství se už od jejího začátku stala otázka sociálního pracovníka velmi naléhavou a aktuální.

Šlo o snahu vyspecifikovat, pro který typ osobnosti se povolání sociálního pedagoga, pracovníka nejvíc hodí a především jaké by měl mít povahové a morální vlastnosti. Zajímavé bylo hledání motivace uchazečů pro tuto práci. Najít jejich zjevné i skryté předpoklady na sociální práci, jako i kritérií hodnocení zájmu o toto povolání.

Vytvářel se jakýsi ideální obraz osobnosti sociálního pracovníka, ke kterému se měli přizpůsobit ostatní cílové záměry profese sociální práce. Inspirací se stali životopisy úspěšných sociálních pracovníků a pedagogů, jejich povahové vlastnosti, způsoby práce s lidmi, používání metody výchovy. K představám o ideální osobnosti sociálního pracovníka přispěli především poznatky vědních oborů, jako je pedagogika, psychologie.

Sociální práce má velký společenský význam, který dosahuje svým přímým vlivem na lidi. Pomáhá jim při různých nepříznivých životních situacích, ale má vliv i na celou společnost, protože úroveň sociální práce ukazuje podmínky a stav společenských vztahů v celé společnosti.

Od sociálního pracovníka se proto v první řadě požaduje široký rozhled a odborné vzdělání. Tyto předpoklady jsou všeobecným znakem každého kulturního člověka, jsou základem přístupu a uznání autority i sociálního pracovníka.

Odborné vzdělání má pomáhat při porozumění problémů, při zvládnutí metodických postupů, při administrativní a organizační práci. Rovněž důležité je pochopit sociálně-politické opatření a kroky, které vedou k realizaci sociální pomoci nebo starostlivosti. V sociální práci a starostlivosti o člověka se neustále prolínají poznatky a přístupy z více disciplín. Interdisciplinární charakter této práce si proto vyžaduje všeobecné i odborné poznatky stále doplňovat dalším vzděláváním, především však sebevzděláváním.

Sociální práce je prací s lidmi, ve které dominuje rozměr vztahu mezi pracovníkem a klientem. Základem úspěšného sociálně-výchovného působení v rámci vztahu je efektivní a konstruktivní komunikace. Mezi nejpodstatnější „vybavení“ osobnosti sociálního pracovníka proto patří schopnost komunikovat, být otevřený, komunikativní. Komunikace je sociální zručnost, kterou je potřeba kultivovat, podněcovat, ale hlavně procvičovat v kontaktu s lidmi.

Sociální pracovník by měl mít všechny kladné osobnostní vlastnosti. Měla by ho charakterizovat přirozená dobrota, upřímnost, vlastnosti ctnostného člověka: čestnost, spravedlivost, pracovitost, upřímnost a pravdomluvnost, rozvážnost, diskrétnost a reálný životní optimismus“. (BAKOŠOVÁ, 2008, s. 141-143).

„Důvodem k takovým projevům pozitivní vyspělosti a zralé osobnosti sociálního pracovníka se nemůže stát očekávání, že sociálně odkázaný klient si to nějakým způsobem „zaslouží“ nebo bude schopný vděčnosti a rovných kladných projevů. Pravým důvodem pro přímé, spravedlivé a poctivé chování s člověkem se musí stát morálně vlastnosti sociálního pracovníka, který by se měl z vnitřních pocitů rozhodnout hledat pro klienta dobro bez podmínek. Sociální pracovník by měl být morálně přesvědčený o tom, že jeho přístup se stane modelem pro chování klienta, který je určitou privilegovanou možností a předností sociálně-výchovného vlivu. Jak se na jakéhokoliv člověka díváme s nadějí, že je schopný změny a dokáže tvořit zodpovědné řešení ve svém životě, dáváme mu zároveň šanci a příležitost takovým se skutečně stát.

Sociální a výchovné působení je svým charakterem silným vztahovým rámcem, ve kterém se vědomosti, rozvážnými a ověřenými postupy, upřímným zájmem, postojem a osobnostními vlastnostmi sociálního pracovníka dosahuje žádoucí výsledek.

Sociální pracovník by měl být důvěryhodnou osobou, které se nedosahuje lehce. Předpokladem pro získání důvěry klienta je bezprostřední zkušenost se způsobem chování sociálního pracovníka, spolehlivost na jeho odbornost, profesionální diskrétnost. Největší důvěru v klientovi však může vzbudit jeho osobní příklad v konkrétní situaci, jeho morální postoje a chování. Sociální práce si vyžaduje budovat profesionální vztah ke klientovi založený sice na důvěře, ale se zachováním nutného profesionálního odstupu a schopnostmi empatické asertivity, která obě strany chrání.

Kvalitní, odborně fungování a z lidské stránky dobré vykonávání profese sociálního pracovníka vzbuzuje úctu, přirozenou autoritu a uznání“.(BAKOŠOVÁ, 2008, s. 141-143).

„K této vědomostní a dovednostní výbavě je třeba připojit určité požadavky na vlastnosti osobnosti, a to nejen po stránce psychické, ale důležité jsou i jisté fyzické předpoklady. Jako specifické požadavky na psychiku lze uvést především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, spolu s emocionální stabilitou, takové vlastnosti jako je trpělivost, sebekontrola a další morální požadavky. Za velmi potřebnou lze pokládat schopnosti kreativity, asertivního jednání, originality a celkové aktivity“.(KRAUS, 2008, s. 36).

3.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga

„Na závěr se ještě podívejme, jaké jsou možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga. Z naznačeného modelu vyplývá, že sociálně pedagogická dimenze působení představuje širokou oblast mnoha resortů:

a) resort školství, mládeže a tělovýchovy:

- školní kluby, družiny, domovy mládeže,
- dětské domovy,
- domy dětí a mládeže, střediska volného času,
- instituce ochranné výchovy,
- instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách),
- systémy preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska pro mládež

- b) resort spravedlnosti:
 - oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut probačního pracovníka)
- c) resort zdravotnictví:
 - psychiatrické léčebny
 - rehabilitační instituce
 - kontaktní centra (protidrogová apod.)
- d) resort sociálních věcí:
 - sociální asistenti,
 - sociální kurátoři pro mládež,
 - instituce sociálně výchovné péče o seniory,
 - ústavy sociální péče,
- e) resort vnitra:
 - utečenecké tábory,
 - nápravná zařízení.

V uvedeném přehledu jsou instituce, které s pracovníky daného typu počítají, u jiných je třeba jejich uplatnění v rámci nomenklatury profesí zakotvit“.(KRAUS, POLÁČKOVÁ, 2001, s. 38-40).

4 METODY SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÉ PRÁCE

4.1 Metody a techniky resocializačního působení

„Výchovné metody užívané v resocializačních procesech vycházejí z metod používaných v pedagogice. Historie resocializační výchovy a zvláště evoluce ve vývoji pedagogického myšlení směřují k seskupení „způsobů“, které pro výchovný proces vypracovala pokolení a k maximální aprobaci jejich modifikovaných seznamů“. (Jůzl, 2012, s. 72)

„Nejobecnější rozdělení je zahrnuto v způsobu používání technik osobou vychovávající, odtud skupina metod:

1. Přímého výchovného vlivu

Předkládání návrhů; přesvědčování; osobní příklad; vyjadřování nesouhlasu a souhlasu; zavádění sebevýchovy; školní ocenění; vyjádření názoru; uvědomování a přesvědčování; nácvik a návyky apod., ve kterých je možná bezprostřední relace a komunikace mezi vychovatelem nebo jinou osobou a vychovávaným jedincem; podle schématu *vychovatel – vychovávaný*.

2. Nepřímého výchovného vlivu

Obsáhlá skupina metod situačního vlivu; pozitivní a negativní posílení uvědomování důsledků chování, instruování, organizování zkušeností, které žáka učí; rovněž prvky sociotechniky, trénink, ve kterých se mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem objevují. Dále faktory, které zprostředkovávají funkcionální výchovný vliv prostřednictvím společenské situace, sociálních skupin, kulturních tradic, zvyků, obyčejů, hodnot a norem dané společnosti. Neopomínejme pozitivní vlivy medií, které jsou klientům předkládány s edukační korekcí.

3. Metoda samosprávy vychovávaných jedinců

Avšak jejich použití v praxi naráží na mnoho překážek spojených např. s trestní a civilní odpovědností vychovatele, s pravidly resocializační instituce, s problematikou organizačních řešení. Proto se častěji zavádějí do pedagogické praxe prvky samosprávy, která do určité míry řídí činnost prostřednictvím tzv. reprezentace výchovných skupin s formální organizační strukturou.

Při analýze metod a technik pedagogických působení, které mají resocializační hodnotu, si všimněme těch, které mohou být používány v každodenní výchovné práci bez zvláštních problémů a bez častokrát nedosažitelného příslušenství“. (Jůzl, 2012, s. 72-73)

Přesvědčování jako metoda resocializační práce

„Vhodnost přesvědčování v resocializačních působeních vzbuzuje mezi praktiky mnoho opodstatněných výhrad. Je to technika, která předem předpokládá bezprostřední vliv - zvláště slovní argumentace (i když nejen slovní) - vychovatele na vychovávaného jedince. Tato metoda se stává účinná teprve tehdy, když vychovatel naváže pozitivní interakci s vychovávaným jedincem. Vytvoření takového kontaktu je velmi obtížné, protože vychovávaný jedinec chápe vychovatele jako reprezentanta instituce (což je pravda), kterou neakceptuje, a svůj pobyt v resocializačním zařízení považuje za obzvláštní zlomyslnost a trest, který mu uložila společnost. Vychovatel musí v této situaci vzít v úvahu fakt, že má do činnosti s osobou, která si zakonzervovala mnoho názorů, které nebudou v souladu obsahem, který prosazuje. Aby přesvědčování bylo účinné, je dobré poznat zájmy, potřeby, pochybnosti, způsob myšlení - zkrátka - dosavadní životní zkušenosti vychovávaného jedince. Úspěšnost bude také záviset na způsobu argumentace pro i proti. Jeho komunikativnosti, atraktivitě, jednoznačnosti a určených hodnotách vychovatele jako člověka (jak vnitřních -pohoda ducha, rozvaha, pochopení - tak vnějších např. aparence - vzhled). Z vědeckých zkoumání tohoto tématu vyplývá, že větší úspěšnost mají působení chápaná spíše jako předávání odpovídajících informací než rozhodné negování názorů, zesměšňování a kategorické požadování jejich změny“. (Mika,1969; citováno dle Jůzl, 2012, s. 73)

„Poněvadž je mezi sociálně nepřizpůsobivými jedinci značné procento mentálně postižených (lehce nebo v hraniční intelektové normě) vychovávaných jedinců a skoro všichni jedinci ze sociokulturně nepodnětného prostředí mají závažné nedostatky ve všeobecných znalostech, zapříčiněné školní zaostalostí, musí se vychovatelé řídit následujícími metodickými východisky:

- látka používaná při argumentaci musí být přizpůsobena intelektuálním možnostem vychovávaného jedince;
- během přesvědčování musí vychovatel zachovat následnost - od argumentů jednoduchých a známých k složitým s novým obsahem;

- segregovat argumenty, nejen z hlediska obtížnosti, ale také nátlak, který vyplývá z jejich systematického podávání (situační podmíněnost), tak, aby byl dotyčný stále pod tlakem přesvědčován o jejich samozřejmosti a začal pochybovat o správnosti svých názorů;
- vychovávaný jedinec musí cítit, že názory, které hlásáme, ho neohrožují;
- vychovatelé se nemusí obávat diskuse ve fóru skupiny, poněvadž skupina a nejčastěji životní situace vychovávaných jedinců (těžkosti, konflikty materiální a společenský status) napomáhá v utváření příznivých postojů s ohledem na budování hierarchie hodnot (tady má vychovatel převahu jak formální, tak morální - vědomosti, zkušenosti, autenticita, věrohodnost každodenní činnosti);
- je třeba vždy znát zdroj uváděných argumentů;
- je dobré podpořit argumentaci názory, soudy osoby, která je pro vychovávaného jedince autoritou, např. známý sportovec, herec apod.;
- vychovatel musí hledat mezi vychovávanými jedinci již přesvědčené sympatizanty se svými hlásanými pravdami, kteří vlastními slovy uvedou a posílí jeho argumentaci;
- vychovatel nesmí požadovat na vychovávaném jedinci, aby mu dal za pravdu. Posledním cílem této metody je vštípení pomocí eliminace trvalého citu, zásadních přesvědčení a korigovat již existující. V přesvědčování můžeme používat také sugesci, ale neomezovat se jí. Sugescie nám musí usnadnit přípravu „půdy“ pro hlásané pravdy poněvadž necháváme vychovávanému jedinci čas na promyšlení a „vytvoření“ vhodného emocionálně-motivačního svazku“. (Jůzl, 2012, s. 73-74)

Metoda pozitivních příkladů

„Metoda pozitivních příkladů patří do skupiny metod, které podporují a intenzifikují aktivitu vychovávaného jedince. Podle Czapówa do stejné skupiny metod patří: organizování výchovného působení, působení na disciplínu a také metoda osobního vlivu, kterou lze chápat jako osobitou variantu pozitivního příkladu, poněvadž jejím zásadním prvkem je příklad vychovatele. V práci se sociálně nepřizpůsobivou mládeží musí učitel - vychovatel svými postoji povzbuzovat mládež k činnosti, ke správnému chování. Důležité jsou zde:

konsekvence, požadavky, respekt a současně pocit vychovávaných jedinců, že jejich záležitosti jsou záležitostmi vychovatele, který jim rozumí, akceptuje, respektuje jejich rozdílnost - tak, aby vychovávaní jedinci měli k vychovateli důvěru“ (Jůzl, 2012, s. 74)

„Interakce mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem jsou postaveny na vzájemné závislosti. Jsou tím více pravděpodobnější, čím více jsou oběma stranami odměňované. Vychovávaní jedinci budou o to více navazovat a udržovat interakci s vychovatelem, čím více bude jeho chování v těchto interakcích pro ně odměňující“. Praxe poměrně jednoznačně ukazuje, že na důvěře vychovávaných jedinců musí vychovatelé solidně „zapracovat“.

„Cílem osobního vlivu je inspirovat vychovávané jedince k reakcím, které jsou adekvátní situaci, dokonce i nápodobou, aby se žádoucí reakce upevnily. Tyto výsledky získáváme zadáváním úkolů, společnou aktivitou, během nichž má vychovávaný jedinec možnost konfrontovat svoje chování a reakce na ně s jinými reakcemi. Taková podmínka usnadňuje pochopení závislosti mezi: svou činností, výsledkem činnosti, důsledky vykonaných úkolů, jejich oceněním (např. pochvala, odměna, prestiž, pozice ve skupině). Rozhodující význam má však, stejně jako v jiných případech, existence emocionálního pouta mezi členy skupiny. Nejlepším pojivem a stimulem pro taková pouta je projevení starostlivosti, souhlasu s různým, často nekonvenčním počínáním, zájem o osud vychovávaného jedince, o jeho úspěchy a porážky. Ze strany vychovatele to musí být vyvážené signály s velkou dávkou pedagogického taktu“.

„Alternativou metody pozitivních příkladů, kromě techniky osobního vlivu, může být technika kladných a záporných kulturních vzorů. Zásadní v této technice je dovedné vyhledávání a exponování takových vzorů, podle kterých se vychovávaní jedinci budou chtít identifikovat s tzv. kladným hrdinou jako pozitivním vzorem. Takový hrdina musí mít ideální vlastnosti (přehnaně), které intenzivně působí na myšlení a emoce vychovávaných jedinců - dychtících po zážitcích, změně, zábavě. Kontakt s takovým hrdinou musí být osobní a odměňující. Hrdina vystupuje často pouze ve snech mladistvých. Role vychovatele spočívá ve výběru vhodného kulturního vzoru, v tom, že vystihne očekávání, zájem jedince nebo skupiny. Utváření záporného hrdiny (jako negativního vzoru) se potvrzuje v případech zobrazení konkrétních osudů, konkrétního člověka jako výslednice chybných postojů, stanovisek, které toužíme reformovat, a tedy vzbuzujících nechuť, ironické úsměvy, očividný posměch. Důležité je zde rovněž to, že identifikace se záporným hrdinou

sama o sobě představuje situaci, která nepřeje získávání odměn v podobě souhlasu, úsměvu, pochvaly, změny pozice ve skupině“. (Jůzl, 2012, s. 75)

Metody situační

„Situační metody patří do té skupiny metod, které spočívají ve využívání hodnot s výchovným významem, které tkví v konkrétní skutečnosti (tady a teď), v jaké se vychovávaný jedinec nachází nebo nacházet bude. Situační metody můžeme analyzovat z trojího hlediska:

1. vychovatel využívá hodnoty obsažené v náhodné situaci.
2. výchovnou situaci organizuje sám pedagog: příkazy, zákazy, pravidly, tvorbou, přípravou událostí.
3. situace výchovně ovlivňuje vychovávaného jedince bez ingerence vychovatele.

Situační metody vyplývají z teoretických základů teorie učení se, mezi nimi přední místo zaujímá instrumentální podmiňování a sociální modelování. Výchovné tlaky v tomto pojetí jsou analyzovány jako pozitivní posílení anebo negativní posílení - často ztotožňované s odměnou a trestem. Aby mohl vychovatel situaci účinně využít, musí být dobrý pozorovatel, ovládat se, chovat se přirozeně - dokonce i v obtížných situacích - předvídat vedlejší důsledky, vyplývající z událostí a také z následků s kladným i záporným znaménkem (prospěšným i škodlivým pro výchovné cíle)“. (Jůzl, 2012, s. 75)

„Tyto metody mají za cíl podporovat a dynamizovat aktivitu vychovávaného jedince. Užitečnost a účinnost těchto metod v utváření společensky souhlasných postojů je velmi vysoká, poněvadž očekávané chování je výsledkem přirozených výchovných situací a jako takové se stává poměrně trvalou součástí chování.

Efektivita situačních metod roste přiměřeně s uváděním vychovávaných jedinců do otevřeného prostředí. Tato jednoduchá závislost je snadno zdůvodnitelná, poněvadž vychovávaný jedinec, když vchází do otevřeného prostředí, rozšiřuje okruh zkušeností, „cvičí“ svoje vztahy vůči nim a s mírou sociálního přizpůsobení získává cenné informace o svém chování prostřednictvím společenského souhlasu nebo nesouhlasu. Podstata takových posílení je, dle mého mínění, vysoká a prospěšná, protože je trvalá“. (Jůzl, 2012, s. 76)

Psychodrama jako metoda resocializačního působení

„K psychodramatu J. L. Moreno (Czapów, 1969; citováno dle Jůzl, 2012, s. 76) počítá všechny výkony tzv. výchovné strategie, která používá spontánní dramatizaci. Jiní příznivci této strategie ji dělí v závislosti na „využívání“ účastníků v průběhu její realizace na psychodrama a sociodrama. Takto chápané psychodrama je spojeno s analyzováním chování člověka a cílem je odhalení skrytých „trápení“, které tkví v osobnostní sféře. V sociodramatu je organizace průběhu akce nastavena ne na jednotlivce, ale na skupinu. Terapeut se snaží využít všechny existující a projevující se relace v průběhu zdramatizované akce (vztahy mezi skupinami, jejich ideologii, konflikty mezi členy skupiny a skupin, lídři jako dominantní jedinci a osoby, které ustupují)“

„Jiní badatelé pojmají psychodrama jako metodu diagnózy a terapie, která spočívá na improvizovaném hraní - v tomto případě pacientem - stanovených rolí a zdramatizovaných událostí (využívá např. pantomimu, stínové divadlo, jiné nonverbální výrazové prostředky). Jejím cílem je odhalení všeho druhu zakamuflovaných neurotických postojů, motivů i tužeb, které jsou pro daného jedince v interpersonálních kontaktech charakteristické a významné“. (Stankowski, 1986; citováno dle Jůzl, 2012, s. 76)

Při psychodramatu používá terapeut skupinu prostředků, mezi nimiž zaujímají čelné místo:

- scéna, místo (kde se psychodrama hraje) obklopené kruhem členů skupiny;
- osoba, která hraje - v odborné literatuře protagonista. Protagonista hraje svoji roli pokud možno přirozeně;
- psychodramatik, který dohlíží na spojitost mezi produkovanou fabulí a chováním s životem protagonisty, vstupuje do děje, povzbuzuje ostatní členy skupiny, aby se zapojili do děje, udržuje odpovídající tempo a úroveň. Musíme mít na paměti, že v závislosti na situaci a rozvíjejících se interakcích, psychodramatik může být velmi aktivní (dokonce expanzivní) nebo krajně pasivní. Závisí to rovněž na tom, jestli v konkrétních okolnostech chce události interpretovat, rekapitulovat nebo podněcovat skupinu k verbalizaci pocitů, emocí, trénovat chování;
- psychodramatické pomocné síly - mohou to být vhodně připravení terapeuti, kteří se zapojují do děje jako postavy ze života protagonisty. V praxi pomocnými postavami jsou členové skupiny vybraní pokaždé protagonistou nebo skupinou. (Skupina může volit s úmyslem škodit svému zvolenému členu);

- psychodramatická skupina může být co do počtu a složení členů velmi rozdílná (často jsou sestaveny z hlediska resocializačních hodnot s tajným, skrytým cílem);

Základní komplikace spočívá v tom, že je nutno aktivizovat skupinu takovým způsobem, aby její členové hráli své role v širším záběru, neboť pouze taková hra umožňuje nazírat do problémů protagonisty“ (Jůzl, 2012, s. 77)

„Když rozebíráme organizační průběh psychodramatického sezení, můžeme vybrat tři fáze, které však nesmí ostře oddělovat děj. Nesmí být vzhledem k sobě izolované:

- fáze úvodní, přípravná, ve které se vybírá společné téma pro skupinu a interpreti. Je vhodné si vzít jako téma událost z nedaleké minulosti, kterou prožili členové skupiny nebo jejich část (hádky, rvačka během fotbalového zápasu). Psychodramatik, který skupinu dobře nezná, vybírá témata z bezprostředního hovoru, povzbuzuje skupinu, aby mluvila o tom, co si právě myslí a cítí. Skupina vybírá scénku, kterou zahraje nebo přijme návrh psychodramatika;
- realizační fáze - scénka;
- fáze komentování a interpretace - psychodramatik si může dovolit autoritativní projednání psychodramatického materiálu pouze v případě dobrých interpersonálních vztahů se skupinou, v opačném případě se musí vyhýbat kategorickým soudům a hodnocení událostí nechat na skupině, eventuálně ho modifikovat. Praxe ukazuje, že snadnější je korigovat hodnocení, než změnit ustálený názor na nějaké téma.

Výchovné hodnoty psychodramatu jsou obsaženy v dynamickém uspořádání zdramatizovaného děje. Účastníci jsou inspirátory průběhu děje a stávají se tvůrci událostí, které je samotné inspirují k další tvůrčí činnosti. V takto chápané činnosti zásadní role tkví v osobní iniciativě chovance. Výzkumy úspěšnosti aktivizujících metod ukazují na četné pozitivní efekty při realizaci uvedených úkolů. Jiní badatelé si všimli, že psychodrama pomáhá v překonávání obtíží a velmi usnadňuje (dynamizuje) sebevýchovu. Mistr psychodramatu Moreno, vycházející ze svého empirického výzkumného materiálu, si všiml, že psychodrama usnadňuje adaptaci na manželský život, pozitivní řešení manželských konfliktů a také uvádí rodiče do rolí osob, které vychovávají děti“ (Jůzl, 2012, s. 78)

„Psychodrama může být rovněž využito jako metoda formování přesvědčení, postojů, zálib, zvláště v resocializační práci, v oblasti uvádění vychovávaného jedince do určených

rolí změnou stanovisek postavených na reformovaných motivech a úsilí, poněvadž - jak tvrdí např. C. E. Hendry a také Lippit - změna postojů v podstatě není jen výsledkem poznání nových faktů, ale spíše následkem nových vztahů vůči nim“ (Jůzl, 2012, s. 78)

Metody tvořivé resocializace

„Tvořivá resocializace ale není alternativou ke klasické resocializační pedagogice, ale doplňuje ji o nové dimenze a kontexty. Dokáže se dívat na sociální nepřizpůsobení z jiné perspektivy. Edukace, reedukace, resocializace a depersonalizace prostřednictvím tvořivé účasti na sociokulturních aktivitách se ukazuje jako časově poslední a ne příliš využívaná cesta v pedagogice. Tvořivá resocializace je vícedimenzionální a zohledňuje všechny existenční parametry jedince ve vztahu k jeho sociálnímu fungování jako bio – psycho – socio – spirituální osobnosti a jako člena společnosti a různých sociálních skupin. (Jůzl, 2012, s. 78-79)

„Podle Konopczynského lze vymezit pět charakteristik odlišujících tvořivou resocializaci od klasické resocializační pedagogiky. Jsou jimi:

1. tvořivá resocializace rozvíjí lidský potenciál na rozdíl od pouhé korekce sociálních a individuálních potenciálů jedince
2. sociální nepřizpůsobení prezentuje jako deficitní socializaci identity a nejen deviantních postojů jedince
3. cílem resocializace je vytvoření nových parametrů identity vychovávaného a nejenom korektivní změna přesvědčení, postojů, preferencí hodnotové orientace, chování a sociálních rolí.
4. prostředkem k dosažení cíle je rozvoj jedince a nikoliv jenom záměna negativních forem jednání za jiné prostřednictvím korekce, psychokorekce, psychopmodyfikace.
5. dominantní je při tvořivé resocializaci a k dosažení výše uvedených cílů metoda dosažení těchto cílů prostřednictvím trénování autoprezentace jedince vizualizovanými parametry identity.

Jde o metodická specifika tvořivé socializace, kterou lze charakterizovat pojmy: **TVOŘIVOST – RESOCIALIZACE – IDENTITA.**

Metody tvořivé socializace:

- metoda resocializačního divadla – divadlo každodenního života

- resocializační metoda prostřednictvím sportu
- dramaterapie – prezentace díla již vytvořeného
- muzikoterapie, hudba zpěv, vystoupení
- výtvarné aktivity, malba, kresby, modelování
- psychodrama a sociodrama

Každá z těchto aktivit má svoje pravidla, zákonitosti, jsou to metody relativně dlouhodobé. Musí k tomu být proškolený personál, prostorové podmínky, ekonomické podmínky a taky tvořivý personál. K výraznému užití těchto metod dochází především v institucionálních podmínkách. A tak jak deviantní projev přivodil sociálně nepřizpůsobeným jedincům pocit úspěchu, štěstí v deformovaném světě jeho hodnot a norem, analogicky docházíme u těchto jedinců k dosažení pocitu potřebnosti, ocenění za výkon, ohodnocení. Stávají se partnery, jsou motivováni, poznají nové dimenze lidské účelnosti a získají či dotvoří nové podoby své vlastní osobní identity“. (Jůzl, 2012, s. 79)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Sociální pedagogika se v penitenciární praxi uplatňuje prostřednictvím programů zacházení.

5.1 Programy zacházení s odsouzenými jedinci

„Program zacházení s odsouzeným jedincem tvoří jádro penitenciární pedagogiky. Je v podstatě aplikací složek výchovy do penitenciární praxe uplatňovaných v procesu resocializace a reintegrace vězněné osoby. Ještě v nedávné minulosti se místo kategorie „program zacházení“ užívalo pojmu „resocializační program“. Sestává spojením slůvek re - znovu a socializace, jako procesu začleňování jedince do společnosti. Vzhledem k tomu, že socializace nebývá ve vývoji osobnosti jedince ukončena, jedná se o permanentní proces jejího rozvoje jak osobní individuality, tak sociálního charakteru, díky němuž člověk jako kulturní bytost může fungovat ve složitém systému lidské společnosti (Doňková, 2010). (Jůzl, 2012, s. 113)

„Počátkem roku 2000 se však penitenciární odborníci shodli na tom, že pojem „resocializace“ v penitenciární praxi není ani adekvátní průběhu a zejména výsledku tzv. resocializace, tudíž ani odpovídajícím způsobem adekvátní. Proto byl nahrazen v souladu s Evropskými vězeňskými pravidly pojmem „program zacházení“ s vězni. Vycházelo se při tom z faktu, že ne každý vězeň po propuštění je zcela nebo i vůbec resocializován, o čemž svědčí jeho návratnost do výkonu trestu odnětí svobody (recidiva). Přesto se resocializace, obecně užívané i v jiných zemích v penitenciární praxi, nelze zříkat. Stále platí, že zde existuje vztah mezi programy zacházení, jejichž výsledkem by měla být resocializace vězněného jedince, ale vždy se to nezdaří.

Programy zacházení s odsouzenými jsou tedy základem jejich zamýšlené resocializace. Ze zákona o výkonu trestu odnětí svobody vyplývá, že při sestavování programu zacházení musíme mít na zřeteli individuální přístup k vězněné osobě, správně ji motivovat a využívat jejich zájmů, dovedností a schopností.

Stále však bude totiž platit, že existuje část pachatelů trestných činů, která nehodlá (a někdy také nemůže) respektovat obecně platné normy civilní občanské společnosti. Mnozí lidé, jako výsledek některých patologických jevů společnosti, budou hledat v trestné

činnosti východisko ze svého složitého sociálního postavení nebo i z jiných důvodů“. (Jůzl, 2012, s. 113-114)

5.2 Složky výchovy

„Komplexnost výchovy všestranně rozvinuté osobnosti je v systému současné výchovy zajištěna pěti základními složkami výchovy. Přes nejednotnost názorů českých pedagogů se v naší pedagogice ustálily tyto složky výchovy (Jůva, 1987, in Jůzl, 2010):

- výchova rozumová,
- výchova mravní,
- výchova pracovní,
- výchova estetická,
- výchova tělesná.

a) **Výchova rozumová** (vědecká, jazyková, příp. světonázorová)

Cílem rozumové výchovy je orientovat jedince v přírodních a společenských vědách, rozvíjet ho v jazycích jako komunikačním nástroji, utvářet jeho názor na svět a zároveň zdokonalovat jeho poznávací procesy. Rozumová výchova poskytuje jedinci soubor vědomostí a dovedností v mateřském jazyce i v cizích jazycích, v matematice, v přírodních vědách a ve vědách společenských. Při osvojování těchto oborů poznává jedinec zákonitosti vývoje přírody, společnosti a člověka.

Na základě poznání těchto dílčích zákonitostí se utváří syntetický pohled na svět, jeho světový názor s jeho rovinou gnozeologickou, ontologickou a axiologickou, což spadá pod oblast královny věd – filozofie a etiky. Současně osvojování faktů a zákonitostí se u jedince rozvíjejí jeho poznávací procesy a schopnosti (vnímání, představy, myšlení a fantazie).

Proces rozumového rozvoje začíná v rovině vědomostí, dovedností a schopností; jeho vyústěním jsou však jedincovy postoje k světu, který ho obklopuje, k lidem i k hodnotám, jeho zájmy a potřeby, jeho charakterové rysy i sociální chování. S intelektuálním rozvojem se rozvíjí i emoční inteligence (Jůzl, 2010).

Složce rozumové výchovy odpovídají v penitenciární pedagogice **vzdělávací aktivity**“. (Jůzl, 2012, s. 114)

b) Výchova mravní

„Mravní výchova rozvíjí jedince v oblasti mravních jevů, norem a ideálů. Obsah mravní výchovy byl a je určován morálními názory společnosti, v níž se výchova koná, morálním kodexem, který daná společnost přijímá jako závaznou normu pro svůj život.

V souvislosti s mravní výchovou je třeba také vysvětlit pojem morálky, který spolu s filozofií, právem a vědou i uměním je jednou ze základních forem společenského vědomí. **Morálkou** tedy rozumíme soubor historicky se měnících norem, které usměřňují chování lidí k sobě navzájem a ve společnosti jako celku“ (Jůzl, 2012, s. 115)

„Cílem mravní výchovy je utvářet a dosáhnout u jedince vnitřního mravního (právního a politického) přesvědčení a adekvátních forem chování v duchu daného morálního kodexu. Termínem mravní přesvědčení rozumíme poznání takové určité mravní normy, které je provázáno mravním citovým prožitkem a vede k jedincovu ztotožnění se s danou normou. Mravní přesvědčení je stimulem jedincova morálního chování, vede k adekvátnímu chování a jednání. Tvorba takových přesvědčení je ústředním úkolem mravní výchovy. Soubor jedincových přesvědčení utváří jeho svědomí, které ho v životních situacích vede k určitému chování a zároveň mu umožňuje hodnotit chování jiných lidí. Cesta od elementárních morálních zkušeností k mravnímu přesvědčení je obtížná a dlouhá. (Jůzl, 2012, s. 115)

Při výchově mravních přesvědčení lze rozlišit tři základní etapy:

- V první etapě získává jedinec nejrozmanitější morální podněty. Jde o vlastní morální zkušenosti ze styku s jinými lidmi, o příklady, pokyny a poučení, které dostává od pedagogických pracovníků, především však rodičů (včetně morálních podnětů zprostředkovaných vědeckými nebo uměleckými díly).
- Srovnáváním těchto podnětů se u jedince vytvářejí vlastní morální názory, tj. souborné povědomí o morálních normách, o tom, že je společnost zachovává a že je také po něm vyžaduje. Tato druhá etapa tvorby morálních názorů však ještě neznamena konání morálních činů.
- V průběhu této etapy se morální názory dále obohacují zkušenostmi a dalším výchovným působením, které jedinec začíná sám podrobovat myšlenkové kritice a je pro ně získáván citově. Tak dorůstá mravní vědomí jedince do třetí etapy – etapy mravních přesvědčení, které se stávají trvalým stimulem jedincova

mravního jednání, a to i v těch situacích, kdy není pod tlakem veřejného mínění, nebo pod kontrolou, kdy jeho činy nejsou hodnoceny jinými. Tak se utvoří jeho morální vědomí, které se stává charakteristickým rysem dané osobnosti (Jůzl, 2010).

c) Výchova pracovní

„Cílem pracovní (a technické) výchovy je seznámit jedince s vědeckými principy soudobé techniky a výroby, rozvinout jeho dovednosti a návyky v zacházení s nejdůležitějšími pracovními nástroji a stroji a vypěstovat u něho jeho pracovní kulturu, tj. naučit ho správné organizaci, racionalizaci a efektivnosti pracovních činností i jeho ekonomické myšlení a konání.

Význam pracovní výchovy se v současné době ještě více umocňuje v souladu s restrukturalizací výroby v České republice, s rušením naší tradiční výroby, nezaměstnaností na jedné straně a na druhé straně s možností rekvalifikací a přechodem lidí k jiným pracovním resortům a na jiné pracovní pozice.

S pracovní výchovou je také spojeno pěstování a rozvoj morálně volných vlastností jedince potřebných při práci (vytrvalost, přesnost, odpovědnost, pracovitost, houževnatost, vytrvalost, apod.). Přemýšlením o práci se rozvíjejí i kognitivní procesy jedince (zejména myšlení, soudy a úsudky, ale také vnímání, představivost a fantazie), (Jůzl, 2010). (Jůzl, 2012, s. 115-116)

d) Výchova estetická

„Estetická výchova rozvíjí jedince v oblasti umění a krásy. Klade si za cíl vychovávat adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a krásy, seznámit jedince s významnými uměleckými díly a s vývojem umění jako důležitého kulturního jevu, rozvíjet v jedinci vytříbený estetický vkus“. (Jůzl, 2012, s. 116)

e) Tělesná výchova

„Cílem tělesné výchovy je rozvíjet a upevňovat zdraví jedince (zajištěním dostatečného pohybu, vhodné životosprávy a osvojení si návyků osobní i společenské hygieny), rozvíjet a upevňovat jeho tělesnou zdatnost, tj. pěstovat pružnost a ladnost pohybů, posílit a otužit

organismus a zároveň rozvíjet morálně volní vlastnosti, což platí ve velké míře, jak bylo naznačeno i o pracovní výchově, jako jsou odvaha, rozhodnost, sebeovládání, ukázněnost a houževnatost umění prohrávat apod.

Jednotlivé složky výchovy existují izolovaně jen při vědecké abstrakci. V praxi se neustále prolínají, doplňují, integrují. Není jednoduché určit, která z nich je nejdůležitější, neboť působí v dialektické jednotě. Avšak dominantní je přece jenom výchova rozumová, která se odráží ve všech ostatních složkách, jenže ty se zpětně promítají do výchovy rozumové. (Jůzl, 2012, s. 116-117)

5.3 Komplexní charakteristika (zpráva) odsouzeného

„Aby bylo možné sestavit s odsouzeným jedincem kvalitní a vůči jeho osobnosti adekvátní program, je nutné ho co nejlépe poznat. K tomu nám slouží tzv. komplexní charakteristika odsouzeného, která zahrnuje názory, poznatky a celkovou diagnostiku odsouzeného jedince, k níž jsme dospěli na základě jeho pozorování na nástupním oddělení a na základě dokumentace, která jej provází od počátku jeho kriminální kariéry. K odsouzenému se vyjadřuje celý tým vězeňských odborníků počínaje vychovatelem na nástupním oddělení, vězeňským lékařem konče. Nezastupitelnou úlohu hrají také rozhovory s odsouzeným.

Obsahem komplexní charakteristiky je konkrétně formulovaný cíl působení na odsouzeného, resp., čeho chceme u konkrétního jedince prostřednictvím působení programu před jeho propuštěním dosáhnout. K tomu se volí i adekvátní metody zacházení s ním a pravidelné vyhodnocování programu zacházení, případně inventura a úprava plnění programu, neboť ne každý odsouzený jedinec je schopen či ochoten program plnit“. (Jůzl, 2012, s. 117)

„Vzhledem k tomu, že osobnost člověka je dána fyzickými i psychickými dispozicemi – dynamičností osobnosti, inteligencí, charakterem atd. (Doňková, 2010), zpracovávají komplexní charakteristiku odborníci a specialisté věznic, přičemž zohledňují všechny zvláštnosti osobnosti odsouzeného, věk, závislosti, choroby, kriminální kariéru a její příčiny, rodinné vazby, zájmy a schopnosti, vzdělání, projevy chování atd. Konfrontují je pak s dalšími spisovými materiály, které odsouzeného provázejí. Všichni dbají na zhodnocování rizik a potřeb jedince, motivují jej k řešení problémů, na jeho případnou závislost na

návykových látkách. Již zde také dochází k rozlišení (dle Čepeláka) osobnosti odsouzeného na typ:

- prosociální,
- asociální,
- antisociální,
- pseudosociální.

Vychovatel na nástupním oddělení – je klíčovým posuzovatelem odsouzeného, neboť je s ním v neustálém běžném denním styku, tudíž má velké možnosti jej nejlépe poznat. On to je, kdo sestavuje spolu s odsouzeným jedincem za respektování připomínek dalších expertů věznice. Zajímá se i o takové podrobnosti, zda je odsouzený kuřák, zda a jakého je vyznání atd.

Sociální pracovník, jenž se soustředí na sociální situaci (rodina, děti, vyživovací povinnosti, finanční zabezpečení apod.) odsouzeného, na jeho způsobilost k právním úkonům, pomoc při zajištění jeho životní situace po propuštění atd.

Psycholog zpracovává psychologickou diagnostiku, podchycuje výsledky anamnézy a jejich souvislosti s trestnou činností, analyzuje osobnost z hlediska intelektových schopností, emoční stability, hodnotové orientace, motivace pod. Důležité je rozpoznání postojů jedince k jeho trestné činnosti a ztotožnění se s trestem. Psycholog stanoví i speciálně výchovné postupy s odsouzeným.

Speciální pedagog se zabývá osobností odsouzeného jedince z pohledu pedagogického (penitenciárně), tj. analyzuje jeho kriminální kariéru a její startovací mechanismy, motivaci k trestné činnosti apod. Posuzuje sociální vazby odsouzeného z hlediska vztahů s kriminálně závadovými osobami, násilné jednání, sklony k extremismu. Speciální pedagog vychází z dosavadního životního stylu odsouzeného, jeho vztahu k práci, vzdělání, zájmům, schopnostem, morálním hodnotám apod. Podle toho ovlivňuje zařazení odsouzeného do pracovního procesu a do systému penitenciárního vzdělávání. Speciální pedagog je po vychovateli další rozhodující osobností v působení na odsouzeného jedince v průběhu penitenciární praxe.

Lékař (většinou vězeňský), jenž stanoví důležité zdravotní skutečnosti o odsouzeném. Mezi ně patří chorobopis, zdravotní klasifikace, dieta, pracovní omezení, uložení ochranného léčení atd. Důležité je zjištění aktuálního zdravotního stavu odsouzeného jeho vztahu k návykovým látkám, případně další zkušenosti s nimi (Černá, 2012). (Jůzl, 2012, s. 117-118)

„K jednotlivým charakteristikám celkové komplexní zprávy o odsouzeném jedinci (sociální posouzení, psychologické posouzení, pedagogické posouzení a zdravotní charakteristika) se však mohou vyjádřit i ostatní zaměstnanci věznice, kteří mohou mít neocenitelné postřehy o odsouzených. Jejich diagnostická výhoda spočívá v tom, že odsouzený před nimi nic nepředstírá a chová se přirozeně, takový, jaký v podstatě je. Patří sem především dozorcí, zdravotní sestry, mistři, k nimž je odsouzený přidělen na práci, ale i strážní a další pracovníci věznice“. (Jůzl, 2012, s. 118)

5.4 Vlastní (standardní) program zacházení

„Cíle programů zacházení s pachateli, které se soustředí na osobnost odsouzených jedinců, jsou nejlépe dosažitelné v případě zaměření se na specifické problémy spojené s jejich chováním. Může se jednat o problémy, které vyvrcholily v době spáchání trestného činu nebo o problémy, které jsou důsledkem zkušeností získaných během pobytu ve vězení. Programy zacházení s pachateli tak mají dvojí funkci:

- nabízejí odsouzeným možnost ověřit si, zda oni sami jsou schopni podstoupit konfrontaci se svými předchozími i současnými problémy,
- dávají větší prostor vězeňskému personálu pro porozumění vzorových prvků chování odsouzených.

Programy zacházení s pachateli trestných činů odsouzených na doživotí mohou být účinné pouze v případě, že tito odsouzení jsou určitým způsobem motivováni a ochotni tyto programy akceptovat.

Programy zacházení vycházející z celkového chování odsouzeného jedince se mohou stát žádoucí motivací psychologickou i sociologickou, která ovlivňuje jejich pozitivní přizpůsobivost v rámci vězeňského prostředí. Tyto programy by neměly být zaměřeny pouze na změny chování odsouzeného (to většinou nejde předem dost dobře odhadnout a definovat), mohou však být počátkem pozitivnější komunikace mezi odsouzenými a vězeňským personálem“. (Jůzl, 2012, s. 118-119)

Principy penitenciární pedagogiky

„Penitenciárně pedagogické principy nebo také principy penitenciární pedagogiky jsou pravidla či zásady, jejichž uplatňování a dodržování podmiňuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Principy penitenciární pedagogiky vycházejí z principů tradiční pedagogiky. Dále se přibližují i principům speciální pedagogiky. Jejich skloubením a s přihlédnutím ke specifčnosti penitenciárního prostředí lze uvést tyto principy, jež pro penitenciární pedagogiku zkompletoval Jůzl (2004):

- princip cílevědomosti spojený s principem pedagogických perspektiv,
- princip vědeckosti,
- princip jednoty teorie a praxe,
- princip aktivity,
- princip názornosti,
- princip uvědomělosti,
- princip emocionálnosti,
- princip všestranného výchovného zaměření,
- princip výchovy v kolektivu,
- princip jednotnosti výchovně vzdělávacího působení,
- princip motivace,
- princip důslednosti,
- princip zpětné vazby,
- princip přísné spravedlnosti,
- princip humánnosti,
- princip pedagogického optimismu.

Vzdělávací aktivity – výchova rozumová

Hlavním cílem vzdělávacích aktivit je napomáhání snazšímu zařazení jedince do společnosti po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody. Tyto aktivity jsou zaměřeny na dokončení základního vzdělání, na vyučení nebo zaučení se v oboru. Tyto možnosti se

uskutečňují na Středním odborném učilišti, učilišti a odborném učilišti Vězeňské služby ČR, které je zařazeno v síti škol České republiky.

Většina vzdělávacích aktivit probíhá prostřednictvím programů zacházení, podle nabídky a možností dané věznice. Vzdělávací aktivity mohou probíhat formou kurzů, přednášek, osvětové činnosti apod. Jedná se o právní výchovu, výuku jazyků (angličtina, němčina, španělština a další), seznámení se a práce na počítači, výuka mateřského jazyka (pravopis, stylistika, základní znalosti literatury české i světové), výuka matematiky, občanské nauky, historie atd. Zajišťují je buď erudovaní pracovníci věznice, přizvaní odborníci, ale také vězňové sami nebo může jít o sebevzdělávání (např. angličtina pro samouky)“ (Jůzl, 2012, s. 120)

Speciálně výchovné aktivity – mravní výchova

„Speciálně výchovnými aktivitami se rozumí individuální a skupinová pedagogická a psychologická péče. Patří sem různé druhy terapií, zejména arteterapie, ergoterapie a další, ale také tréninky na zvládání vlastní agresivity, sociálně právní poradenství, skupinové poradenství, rozhovory s psychologem nebo se speciálním pedagogem. Významným prvkem jsou i tzv. abreaktivní rozhovory (odlehčující v tenzi), případně logoterapie. Speciálně výchovné aktivity do určité míry představují nedirektivní metody výchovy, založené na dobrovolnosti vytváření soustavy motivačních prvků“ (Jůzl, 2012, s. 120)

Pracovní aktivity – pracovní výchova

„Osvojení si návyku pracovat patří k nejdůležitějším předpokladům pro správnou sociální adaptaci, ale také anticipaci vězňů. Proto je práce v systému zacházení s vězni po celou dobu výkonu trestu odnětí svobody jak v minulosti, tak i v současnosti, chápána jako významný prvek resocializace. Práce rozvíjí psychomotorické i manuální dovednosti jedince a vede i k utváření morálně volných vlastností (sebekázeň, houževnatost, preciznost). Práce představuje pro odsouzeného také jednu z možností, jak se vyvarovat jednotvárnému a někdy nudnému průběhu výkonu trestu. Pracovní aktivity také přispívají ke snížení psychického napětí a nelze přehlédnout ani ekonomické důvody. V případě, že vězeň má možnost a chce pracovat, má také možnost plnit své dluhy a pohledávky.

Zákon o výkonu trestu odnětí svobody přímo ukládá odsouzenému povinnost pracovat, pokud je do práce zařazen. Evropská vězeňská pravidla o zacházení s vězni považují práci

vězňů za nejdůležitější sociální a integrační činitel. Nezaměstnanost vězňů naopak patří k největším rizikům možného sociálně reintegračního neúspěchu“. (Jůzl, 2012, s. 121)

Volnočasové (zájmové) aktivity

„Volnočasové aktivity jsou důležitou složkou programu zacházení. Mnohdy bývá, pokud nelze uplatnit aktivity pracovní, nosnou částí programu. Volnočasové aktivita lze rozdělit z hlediska estetické výchovy a z hlediska tělesné výchovy – jako neodmyslitelných složek v systému výchovy. Jejich smyslem je jednak naučit se vhodným způsobem trávit volný čas a po propuštění navodit pozitivní změnu životního stylu.

Volnočasové aktivity estetickovýchovného charakteru

Volnočasové aktivity tohoto charakteru naplňují všechny cíle estetické výchovy a přinášejí odsouzenému duševní i fyzické uspokojení, neboť si je zvolil sám. Podle teorie estetické výchovy půjde o stránku aktivní a o stránku receptivní.

Aktivní stránka představuje aktivní podíl jedince na vytváření kulturních hodnot a estetickovýchovných aktivit: je to účast a činnosti v různých kroužcích.

Receptivní stránka zahrnuje sledování televizních pořadů a videa, poslech audia, ale také živých vystoupení hudebních skupin, hereckých vystoupení nebo sledování divadelní hry v podání vězňů – herců. Jde o to, i když se jedinec přímo aktivně nepodílí na vytváření umění a krásy, přesto může být silně citově angažován ve svém prožívání, a tudíž nelze hovořit o stránce „pasivní stránce“. (Jůzl, 2012, s. 121-122)

Volnočasové aktivity sportovního a tělovýchovného charakteru

„Tento typ aktivit je ve vězeňství vždy vítán i v celosvětovém měřítku. Vychází se z několika faktorů, jež přispívají k inhibici nežádoucí agresivity, nudy nebo nekalých zájmů některých vězňů. Z nabídky věznic mají velký úspěch kondiční cvičení v posilovnách, pingpongové stoly a hra na nich, stolní fotbal atd. vždy je třeba mít na mysli utlumení jejich přebytečné energie“. (Jůzl, 2012, s. 122)

Oblast utváření vnějších vztahů (výchova rozumová, mravní, pracovní a citová)

Tato součást programu zacházení bývá někdy označována jako **extramurální**. Jedná se o oblast jednak udržování, jednak utváření vztahů a kontaktů se světem „mimo zdi“ – proto extramurální. Cílem je posilování a udržování vztahů s rodinou a osobami blízkými, což přispívá k uspokojování základních psychických potřeb odsouzených. Pokud odsouzený přišel do výkonu trestu z funkční rodiny, je třeba jeho vztahy s tímto prostředím udržovat, a to hlavně v zájmu úspěšného návratu do společnosti. V případě, kdy však rodina má přímý vliv na spáchanou trestnou činnost, měl by vychovatel posoudit míru vlivu takové rodiny na narušování resocializace. (Jůzl, 2012, s. 123)

Minimální program zacházení

„Minimální program zacházení je uplatňován u těch odsouzených, kteří si nevybrali žádnou z předkládaných alternativ programů věznice. Skládá se z aktivit, které jsou pedagogicky a organizačně řízeny či vedeny pracovníky věznice v celkovém rozsahu přibližně dvaceti hodin týdně, garantem bývá speciální pedagog.

Minimální program (jakož ale i standardní) zahrnuje většinou následující aktivity:

- pracovní činnost pro věznici,
- sebeobslužné činnosti (teorie a praxe praní, žehlení, údržba oděvu, domácí práce aj.)
- sociální dovednosti související s bezproblémovým životem,
- právní minimum,
- základy zdravovědy a hygieny, tělovýchovné činnosti,
- možnost uplatňování své případné záliby (Černá, 2012). (Jůzl, 2012, s. 123)

5.5 Evropská vězeňská pravidla

„Po druhé světové válce zaznamenává vězeňství rychlý progresivní vývoj. Odborníci – právníci, pedagogové, psychologové, lékaři, kriminologové a další přicházejí v jednotlivých zemích s novými humanizačními prvky, jichž na konec bylo tolik, že vyvstala nezbytná nutnost ujednotit je a jít společnou „penitenciární“ cestou. Popud ke sjednocení vězeňských snah dal Kongres Spojených národů, který v roce 1955 přijímá tzv.

Standardní minimální pravidla pro zacházení s vězni. Tato pravidla nebyla určena k tomu, aby detailně popisovala modelový systém penitenciárních ústavů. Snažila se pouze v obecné shodě se současnými názory a s hlavními prvky nejadekvátnějších systémů vyložit to, co je všeobecně akceptováno jako dobrá zásada a praxe v zacházení s vězni a ve vedení ústavů.

První část Pravidel obecně zahrnuje práci ústavů a týká se všech kategorií vězňů, kriminálních nebo civilních, usvědčených nebo dosud nevyslechnutých včetně vězňů, kteří podléhají bezpečnostním opatřením a nápravným opatřením, která byla nařízena soudem. Druhá část obsahuje pravidla, použitelná pouze pro speciální kategorie, o nichž se pojednává v každé části. Snahou Pravidel není regulovat práci ústavů určených pro mladé lidi. Kategorie mladých vězňů by měla zahrnovat všechny mladé lidi, kteří spadají pod pravomoc soudů pro mladistvé. V našich podmínkách se jedná o mladistvé od patnácti do osmnácti let a pak o mladé dospělé do dvaceti šesti let – u nichž je větší předpoklad pro úspěšnou resocializaci. Trestní zákon č. 40/2009 Sb. dokonce hovoří o dětech do osmnácti let (Jůzl, 2004)⁴. (Jůzl, 2012, s. 123-124)

ZÁVĚR

Sociální pedagogika, jako disciplína není disciplínou úplně novou. I když u nás dochází k většímu rozvoji, až po roce 1989, ve světě se významně rozvíjela od konce 19. stol. a neustále se vyvíjí. Z dnešního pohledu na sociální pedagogiku je patrné, že některá pojetí sociální pedagogiky jsou širší a jiná užší, ale v celkovém světovém pohledu na sociální pedagogiku lze konstatovat, že sociální pedagogika se týká celé společnosti.

Ve své bakalářské práci Sociálně výchovné metody v práci sociálního pedagoga, jsem se snažil v dostupné literatuře zachytit a utřídit výchovné metody, kterými se snažíme o nápravu, o lepší výchovu jedince.

Stále vznikají nové metody v návaznosti na nové patologické jevy, které je potřeba řešit, z důvodu dnešní rychle se rozvíjející společnosti. Stávající metody se vyvíjí, jsou modernizovány pro potřebu dnešní společnosti. Výběr vhodné výchovné metody je těžkou volbou, nelze jednoznačně říct, která metoda je pro daný výchovný problém ta nejlepší, či jediná správná. Je mnoho proměnných v téhle rovnici, záleží na zkušenostech pedagoga, prostředí, na objektu výchovného působení i na jeho přístupu k výchově atd.

Proto jsem se ve své práci zabýval i tím, co obnáší profese sociálního pedagoga, jeho kompetencemi, požadavky na jeho osobnost a možnostmi jeho uplatnění na trhu práce. V další kapitole jsem se věnoval vymezení obsahu sociální pedagogiky, sociologickými teoriemi, které významně ovlivnily vývoj sociální pedagogiky a v neposlední řadě i definici sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc, 3 vydání Bratislava: public promotion, 2008, 251stran ISBN 978-80-969944-0-3

BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Sociální pedagogika, 1 vydání Bratislava:SPN-Mladé léta,2005, 168 stran ISBN 80-10-00485-5

BAKOŠOVÁ,Z. a kolektiv Teórie sociálnej pedagogiky, 1 vydání Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, 2011, 182 stran ISBN 978-80-970675-0-2

Evropská vězeňská pravidla, poslední aktualizované vydání, 2006

JÚZL,M. Penitenciariстика a penologie, Brno:IMS Brno 2012, 149 stran ISBN 978-80-87182-24-6

KRAUS,B. POLÁČKOVÁ,V. Člověk-prostředí-výchova, 1 vydání Brno: Paidó, 2001, 199stran ISBN 80-7315-004-2

KRAUS, B. SÝKORA, P. Sociální pedagogika I, Brno: IMS Brno 2009, 63 s

KRAUS,B. Základy sociální pedagogiky, 1 vydání Praha: Portál, 2008, 216 stran ISBN 978-80-7367-383-3

NAVRÁTIL,P. Teorie a metody sociální práce, 1 vydání Brno:Marek Zeman, 2001, 168stran ISBN 80-903070-0-0

PAUKERTO VÁ, J. Penologie a penitenciariстика, Stráž pod Ralskem: IV VS, 2007.

PŘADKA,M. KNOTOVÁ,D. FALTÝSKOVÁ,J. Kapitoly ze sociální pedagogiky, 2 vydání Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 45stran ISBN 80-210-3469-6

STŘELEEC,S. Studie s teorie a metodiky výchovy II, 1 vydání Brno:Masarykova univerzita v Brně,2005,214stran ISBN 80-210-3687-7

