

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií Brno

**ÚLOHA PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉ
SPOLEČNOSTI**
(Diplomová práce)

Vypracoval: Bc. Martin Kramář
Vedoucí práce: PhDr. Miloslav Jůzl, Ph. D.

Dambořice 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Úloha prosociální výchovy v současné společnosti“ zpracoval samostatně a použil jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Dambořicích, 10. 3. 2012

.....

Bc. Martin Kramář

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D., za jeho metodickou pomoc a užitečné rady, které mi v průběhu zpracování této práce uděloval.

Současně velmi oceňuji vstřícnost a spolupráci oslovených specialistů z řad pomáhajících profesí, se kterými jsem prováděl rozhovory na dané téma.

Dále patří velký dík mé rodině a všem známým, kteří mně po celou dobu studia podporovali a pomáhali mi.

.....

Bc. Martin Kramář

OBSAH

ÚVOD	2
1. EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVY	
1.1 Filosofická východiska prosociální výchovy.....	4
1.2 Historická východiska prosociální výchovy.....	14
1.3 Současná východiska prosociální výchovy.....	25
2. PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVA A SOUČASNÁ SPOLEČNOST	
2.1 Témata prosociální výchovy v současné společnosti.....	32
2.2 Vliv rodiny a školy na prosociální chování jedince.....	41
2.3 Možnosti prosociálního chování v současnosti.....	55
3. EMPIRICKÁ ČÁST	
3.1 Zvolená metoda, cíle výzkumu, formulace hypotéz.....	63
3.2 Pohled specialistů na úlohu prosociální výchovy v současné společnosti.....	68
3.3 Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	83
ZÁVĚR	86
RESUMÉ	88
ANOTACE	89
KLÍČOVÁ SLOVA	89
ANNOTATION	90
KEYWORDS	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91

ÚVOD

Prosociální výchova vychází z etické výchovy a je silně spjatá s mravní dimenzí společnosti. Jejím cílem je výchova morálně vyzrálého člověka, jako bytosti svobodné a zodpovědné, bytosti, která se bude chovat prosociálně. Prosociální chování spočívá v úctě k sobě i ostatním lidem, v nezištné pomoci druhým vycházející z vlastního přesvědčení a je protiváhou sobeckosti, lhostejnosti či nenávisti, z čehož jasně vyplývá silné spojení prosociální výchovy se sociální pedagogikou.

Už od biblických dob se lidé snaží najít obecná pravidla morálky, tedy jakési cílové hodnoty, k nimž má být člověk vychováván. Také antičtí filosofové Platón a Aristoteles hledali odpovědi na otázky jaké chování je dobré a žádoucí, aby jednotlivec byl pro společnost přínosem. Prosociální výchova má tak svá historická i filozofická východiska a také představitele, z jejichž práce můžeme neustále čerpat i v současnosti.

Co se týká naší současné evropské společnosti, dostává se prosociální výchova postupně do popředí zájmu. Souvisí to především s mravním úpadkem moderní společnosti, kdy vítězí svět peněz a konzumu, honba za kariérou a zážitky apod. Vše se promítá do mezilidských vztahů v celé společnosti, což má nežádoucí vliv na výchovu nové generace. Rozpad tradiční rodiny, působení reklamy, nevhodné trávení volného času a mnohé další příčiny se odráží v egoismu, hostilitě i zvýšené kriminalitě. Všechny tyto faktory vedly například k zařazení prosociální výchovy na mnoha školách v rámci etické či občanské výchovy, aby zejména děti a mládež měli možnost osvojit si žádoucí způsoby chování.

Cílem mé diplomové práce bude popsat úlohu prosociální výchovy v současné společnosti. Základem budou historická a filozofická východiska, spočívající v etické a mravní výchově, filantropismu, altruismu a praktické i publikační činnosti významných představitelů v této oblasti. Zejména filozofické a filantropické působení švýcarského pedagoga a edukačního reformátora Johanna Heinricha Pestalozziho je nepřehlédnutelným vzorem a východiskem pro každého, kdo se tématem prosociální výchovy chce zabývat.

Dále se zaměřím na současná východiska prosociální výchovy, co je vlastně jejím obsahem a jaké používá principy a metody. Věnovat se budu faktorům, které

způsobují fakt, že se člověk zachová či nezachová prosociálně. Ústředním tématem jsou mezilidské vztahy a vše co přináší. Patří sem například způsob komunikace, hodnoty, emoce a motivace, tolerance a snášenlivost, pozitivní hodnocení druhých i sebe, zvládnání vlastní agresivity, ochota pomoci a darování, dělení se a přátelství.

Dalším důležitým cílem prosociální výchovy je míra prosazení a uplatnění v rodině, ve škole, v médiích s návazností na každodenní život a jakých používá prostředků a možností spolupráce s dalšími metodami a formami působení na člověka.

Lidé pracující v tzv. pomáhajících profesích se významně podílí na prosazování a začleňování zásad prosociálního chování do všech oblastí společnosti. Proto oslovím, prostřednictvím kvalitativního průzkumu, pedagogy, psychology a sociální pracovníky orientující se v tématech prosociálnosti, abych mohl, na základě jejich odborných a kvalifikovaných názorů zjistit, jakou roli má prosociální výchova a do jaké míry se daří prosazovat její cíle v současné společnosti.

1. EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVY

1. 1 Filozofická východiska prosociální výchovy

V dějinách lidstva, napříč všemi kulturami, můžeme nacházet velké množství osobností, které si kladli otázky týkající se celkového smyslu světa a lidské existence. Mezi tyto otázky neodmyslitelně patří témata týkající se mezilidských vztahů, mravnosti, lásky, přátelství, úcty a důstojnosti k sobě a jiným lidem a vzájemné pomoci, tedy principy prosociální výchovy. Abychom pochopili vývoj lidského smýšlení o dobru a zlu, musíme se obrátit k základům těchto úvah.

Všechny myšlenky a názory, ve kterých jsou obsažena východiska k lidskému konání a myšlení, jsou dle francouzského myslitele Michaela Foucaulta (2002) obsažena v „**epistémé**“, což chápe jako označení typu myšlení a poznávání, který charakterizuje určitou dějinnou epochu. Jeho pojem „epistemologické pole“ je jakési "myšlenkové nevědomí" dané doby, takže ovšem určuje podobu i hranice jejího myšlení a funguje jako regulativní princip a základ lidského poznání.

Filozofie, jak známo z mnoha zdrojů, je uznávána jako prvotní, univerzální věda zahrnující veškeré vědění. Stává se tak základem pro další rozvíjení poznání světa a člověka, kde tedy budou i základy prosociálnosti.

Počátky naší, západní filozofie řadíme do starého Řecka, kdy odkrýváním problematiky pouhého přežití jako smyslu života, filosofie odpoutala lidstvo od mýtů a tradic, kde člověk vystupuje jako nesvobodná bytost v roli, kterou mu plně přisoudili bohové. Vytvářením svobodného prostoru veřejnosti, vznikem politického života dochází k objevení svobody a zodpovědnosti člověka, střetávání a soutěži různých názorů, k zaujímání svobodného vztahu člověka jak ke světu, tak ke svému životu. Významnou úlohu zde sehrálo rozvíjející se demokratické zřízení řeckých obcí, které potřebovalo svobodně uvažující a jednající občany (Hejna, 2006).

Tyto skutečnosti vedly antické filozofy k otázkám: „Jak se svoboda jednání může slučovat s poslušností přirozeným zákonům obce? Jsou vůbec tyto zákony

přirozené a neměnné? Platí staré normy mravnosti nebo má člověk právo klást nové normy, pokud se mu zdá, že staré již nevyhovují potřebám života“ (Hejna, 2006, s. 11).

Nejstarší řečtí filozofové se zabývali hledáním pralátky, z níž povstává celý svět a která je základem všech věcí. Můžeme zde spatřit několik škol se svými hlavními představiteli, jako například „Mílétská škola“ v čele s Thalésem, dále Pýthagorás a jeho škola, „Élejská škola“, Hérakleitos se svým učením, Démokritós a antičtí „atomisté“ či Empedoklés a Anaxagorás. Postupně se ale zájem filozofického zkoumání zaměřil na problém člověka a jeho život ve svobodném městském státě (Adamová a kol., 2007).

V této době začali svou vzdělávací a kritickou činnost rozvíjet tzv. **sofisté**, kteří chtěli lidi vzdělávat v řečnickém umění týkající se politiky, soudnictví a argumentace. Hlásali, že zákony morálky a právo mají lidský původ a požadovali reformu společnosti v souladu s požadavky rozumu, poměřovanými praktickou vhodností a spokojeností lidí. V jejich názorech jsou proti sobě postaveny lidské normy a příroda. Podle sofistů je pro všechny doby a národy závazné to co předepisuje příroda a naopak, to co stanovují lidé, má relativní a historicky podmíněnou hodnotu, čímž vnesli do filosofie etický realismus.

Proti myšlenkám sofistů vystupoval velký myslitel **Sókratés**, který se snaží ukázat, že základní mravní normy mají absolutní platnost. Apeluje na schopnost samostatného lidského úsudku, zajímá ho především vnitřní svět a duše člověka, jeho morální vlastnosti a možnosti. Pro Sókrata je vrcholným cílem každého člověka dosažení blaženosti, jejímž předpokladem je ctnost. Ta podle něj spočívá v celkovém lidském zaměření k dobru jak v rovině osobní, tak i společenské, což spočívá v neustálém mravním zdokonalování, v úsilí o dobro a ušlechtilost. Sókratés říká, že stačí, aby lidé věděli a poznali co je dobré a pak si vždy vybere dobro a nebude záměrně páchat zlo (Hejna, 2006).

Jak uvádí Adamová a kol. (2007), Sókratés po sobě nezanechal žádné dílo. Jeho myšlenky, ke kterým docházel prostřednictvím své metody dialogu, známe pouze ze záznamů jeho žáků, kde říká „nemluvím s úmyslem se zavděčit, nýbrž se zřením na největší dobro, a ne na největší příjemnost“ (In Adamová a kol., 2007, s. 55), největší

dobro pak podle něj hlídá v každém člověku vnitřní božský hlas, hlas svědomí – daimonion.

Další významnou etapu v otázkách týkající se dobra a zla v chování a jednání lidí představuje **Platón**, který navazuje na Sókrata. Ten rozvíjí svou ideovou koncepci na dvou úrovních – světa idejí a světa zdání. Mravní hodnoty zde existují jako objektivně věčné v říši idejí, která je oddělena od našeho světa vnímatelných a měnících se věcí. Ideje jsou pak stupňovitě uspořádány a na vrcholu stojí idea dobra (Hejna, 2006).

Za největší starověké myslitele jsou považováni Platón a jeho žák **Aristotelés**. Ten sice od svého učitele přebíral základní etické myšlenky, ale později je kritizoval a ubíral se vlastní cestou. Aristotelés rozděloval filosofii na teoretickou, metafyziku a filosofii praktickou, která se zabývá lidským jednáním a sem spadá i etika. Etiku vnímá jako teorii mravnosti, jako schopnost člověka nechat se vést dobrovolně vlastním svědomím, posuzovat vše, co objektivně existuje z hlediska dobra a zla (Radvan, 2004).

Aristotelés (1996, s. 77) přímo říká, že „předmětem chtění jest účel, to pak, o čem uvažujeme a pro co jsme se rozhodli, jsou prostředky, bude asi jednání, jež se vztahuje k těmto prostředkům, odpovídati záměrné volbě a bude dobrovolné. A právě ctnostné činnosti se vztahují k těmto prostředkům. V naší moci tudíž jest i ctnost, podobně pak i špatnost.“

Tento filozof vidí etické ctnosti jako návyky kvalifikující nás k dobrému jednání podle rozumu. Dobrým se tedy podle něj stáváme konáním dobra, zvykem a cvikem. Ctnost je představována jako střed mezi dvěma neřestnými krajnostmi, mezi nedostatkem a nadbytkem citů a jednání. Za nejvyšší ctnost pokládal Aristotelés spravedlnost, která v poměru k druhému člověku dává každému, co mu náleží. Konečný cíl lidského jednání je pak štěstí a blaženost, které označuje jako eudaimoniá, dosažené duševními ctnostmi, tělesnými dispozicemi a společenským postavením. Rozlišuje ale štěstí a blaženost od smyslové slasti, která je sice naplněním svobodného života, ale pro člověka není důstojné. Na vyšší úrovni je pro něj život prakticky činných lidí pracujících pro blaho obce a nejvýše staví život teoretický, zasvěcený hledání pravdy a vědeckému bádání (Zubíková, Drábková, 2007).

Antičtí filozofové, především Aristotelés, tedy vnesl do filosofie etiku jako samostatnou disciplínu a jejich myšlenky se tak staly východiskem pro práci dalších filosofů zabývajících se mravními otázkami lidského jednání. Je ovšem nutné dodat, že Aristotelés, stejně jako další řečtí či římské učenci, souhlasili s otroctvím a otrok byl z něčeho takového, jako štěstí a blaženost, zásadně vyloučen (Hejna, 2006).

Oproti tomu řečtí a římské představitelé tzv. **stoicismu** neuznávali otroctví a smysl života viděli ve ctnosti vycházející v životu v souladu s přírodou a božským řádem. Taková ctnost je pro ně jediná pevná hodnota a ostatní věci, jako zdraví, tělo, bohatství, postavení není v naší moci a nejsou ani dobrem ani zlem. Závisí jen na našem vztahu k nim a ten má být lhostejný, jen tak dosáhne člověk duševního klidu a vyrovnanosti, což ale neznamenal naprostý nezájem o věci veřejné nebo praktický život. To ostatně dokazují hlavní představitelé stoicismu Lucius Annaeus Seneca působící jako vychovatel pozdějšího císaře Nerona a Marcus Aurelius coby římský císař osobně. Na plný a odpovědný veřejný život kladli velký důraz, ale neviděli v něm smysl života, protože ten je pouze v úsilí o ctnost (Adamová a kol., 2007).

Studium dobra a zla ve společnosti se v našich evropských podmínkách vyvíjelo nezávisle na ostatním světě, přesto bych zde zmínil alespoň jeden příklad neevropského učení zabývajících se etickými problémy. Konfucius, snad nejslavnější čínský myslitel, si ještě dříve než antičtí učenci, kladl otázky, jak vypěstovat v člověku mravní dokonalost. Dospěl k názoru, že mravnost není člověku vrozena, a aby byl člověk prospěšný svému okolí a celé společnosti, musí se dobrým vlastnostem doslova naučit. K tomu je zapotřebí vhodných vzorů a především pevné vztahy v rodině. Jeho učení, často označováno jako kult občanských ctností, ukazuje na vysokou vyspělost a nadčasovost jeho myšlenek při výchově člověka k dobrému životu (Ouroda, 2003).

Pro vývoj a utváření chování lidí preferující úctu k sobě i ostatním lidem či nezištné pomoci druhým, má v našich podmínkách zásadní vliv nástup **křesťanství**. Tato filozofie vznikla kolem roku 1200 př. n. l. a základem jí bylo židovské náboženství a její desatero božích přikázání. Křesťané očekávali příchod Mesiáše – spasitele, božského syna, který změní strukturu starého nespravedlivého světa a ti lidé, kteří se budou řídit jeho přikázáními, dosáhnou po pozemské smrti věčného života v nebi. Tímto spasitelem byl prohlášen **Ježíš z Nazaretu**, který ve svých vystoupeních kázal, že všichni lidé jsou dětmi božími a jsou si rovni, vystupoval proti bohatství, oslovoval chudé a vyzýval

k odpuštění, pomoci a lásce k bližnímu. Jeho výzva k vnitřní svobodě znepokojovala mocné a pod záminkou nábožensko-politických důvodů ho odsoudili k smrti ukřižováním (Adamová a kol., 2007).

V prvních třech staletích, po příchodu Ježíše, byli křesťané pro své náboženství pronásledováni, ale tato víra se po tehdejší říši římské šířila velmi rychle, až císař Konstantin I. v roce 313 toto pronásledování ukončil „Milánským ediktem“. Ve čtvrtém století se pak křesťanství stává oficiálním náboženstvím říše římské a na další dlouhá léta pro většinu evropských zemí (Zubíková, Drábková, 2007).

Mezi křesťanskými filozofy snažícími se o popsání a vysvětlení tohoto nového pohledu na svět vynikal **Aurelius Augustinus** považovaný za velkou morální i vědeckou autoritu přelomu 4. a 5. století. Ve svém učení navazoval na Platóna, ale vyloučil vše, co odporovalo křesťanství. Pro Augustina je zlo nedostatkem dobra, ale také je tajemstvím, protože se často stává, například prostřednictvím trestu či uvědoměním hodnot, samotným dobrem. Největší význam jak pro poznání, tak pro život připisuje lásce k Bohu a lidem.

Na Aristotela navazoval snad největší křesťanský myslitel **Tomáš Akvinský**, jenž svým učením obhajoval boží existenci. Vycházel z rozlišení a vztahu bytí dokonalého Boha a bytí věcí stvořených a z lidské jednoty duše a těla. Nesmrtelná duše se podle něj projevuje jako poznání a vůle, orientovaná rozumem, který má vždy prioritu. Takto je umožněno svobodné zkoumání stvořené skutečnosti, tedy i otázek správného jednání a tyto skutečnosti mají svůj smysl a význam, neboť jsou analogií dokonalého božského bytí (Adamová a kol., 2007).

Svatý Tomáš Akvinský ve svém díle *Summa Theologiae* také vyvážil sedm tělesných aktů milosrdenství a sedm duchovních způsobů poskytování almužny. Mezi sedm tělesných aktů milosrdenství patří nakrmení hladových, napojení žíznivých, ošacení nahých, přijetí cizích, návštěva nemocných, vykoupení vězňů a pohřbení mrtvých. Duchovní milosrdenství zahrnuje poučení, radu, útěchu, pokárání, odpuštění provinění, přejímání břemen druhých a modlitbu za všechny (Payton, In *Revue Prostor* 57, 2003, s. 125).

Křesťanství se tak stalo syntézou stoicismu, učení Platóna, Aristotela, Augustina, Tomáše Akvinského aj., ale hlavním základem je Ježíšovo poselství lásky a pomoci. O křesťanství se říká, že je etikou lásky, ale ne sentimentální, nýbrž konkrétní lásky k člověku v nouzi. Jedině skrze takovou lásku k hladovým, nemocným, pronásledovaným se může člověk přiblížit Bohu (Adamová a kol., 2007).

Jak se uvádí v **Bibli**, základní knize křesťanství, Ježíš říká, že dobro máme konat skrytě a ne na odiv ostatním: „Když ty prokazuješ dobrodiní, ať neví tvá levice, co činí pravice, aby tvé dobrodiní zůstalo skryto, a tvůj otec, který vidí, co je skryto, ti odplatí“ (Bible, Nový zákon, Matouš, 3; 4, 1991, s. 15) a dále odpovídá Ježíš mladíkovi na otázku, jak dosáhnout věčného života, přímo: „Nebudeš zabíjet, cizoložit, krást, křivě svědčit, cti otce i matku, miluj bližního svého jako sám sebe“ a „chceš-li být dokonalý, jdi, prodej všechno, co ti patří, rozdej chudým a budeš mít poklad v nebi“ (Bible, Nový zákon, Matouš, 18; 19; 21, 1991, s. 29).

Křesťanská soucitná láska učí spatřovat v bližním Boží dítě, ukazuje Boha jako věčnou a neskonalou lásku obepínající veškerý svět, za nějž Kristus obětoval svůj život. Láska se stává v křesťanství centrální ctností, ujímá se veškeré bídy: tělesné, duchovní i mravní, užívá účinných prostředků nejen přirozených, nýbrž i nadpřirozených a dovede přinést ve prospěch bližního i oběť vlastního života podle příkladu a přikázání Ježíše Krista (Konečný, 1927).

Křesťanství tak vneslo do dějin úctu k lidské důstojnosti a to i v těch nejponížejších situacích lidské bezmoci. Na základě tohoto nového prvku se začali budovat nemocnice, útulky a další formy sociální pomoci všem potřebným. Křesťanská etika se dále rozvíjela a stala se hlavním zastáncem chudých a trpících. Můžeme ji tak pokládat za předchůdkyni dnešní sociální pomoci státu a jako velmi významné východisko prosociální výchovy. Ovšem dějiny nám ukazují, že křesťanství představuje pozitivní sílu, jen pokud zůstává věrné svým vlastním zdrojům.

Éra středověku se nesla ve znamení křesťanství, které mělo prostřednictvím církve, jako náboženské instituce, v podstatě monopol na „dobré skutky“. Přicházející období renesance a humanismu přineslo nové pohledy na člověka vycházející z antiky a utváří se pojetí rozumu nezávislého na duchovní autoritě. Spory církve a renesančních

filozofů ústí v nechvalně známé inkvizice, čímž se křesťanství vzdálilo Ježíšovu učení. U církve dochází k reformačním snahám, shodujícím se s renesancí, kladoucím důraz na osobní postoj každého křesťana ke Kristu a nevázanosti k církevním i světským autoritám. Postupně se tak rozpadají středověké struktury a vznikají nové právní a politické útvary a otázky mezilidských vztahů, vzájemné pomoci a úcty vyvolávají zájem o sociální otázky. Hledisko výchovy člověka jako bytosti, která je schopná přátelství a pomáhání ostatním se objevuje u význačných myslitelů té doby, jako například **Jan Ámos Komenský** a později J. J. Rousseau (Zubíková, Drábková, 2007).

Jak uvádí Ouroda (2003), Komenský ve svém díle Didaktika nabádá k tomu, že všichni lidé mají dosáhnout společného cíle a tudíž mají být všichni vzděláváni všemu a všestranně s důrazem na mravní ušlechtilost a víru. Nerozlučně spojuje výchovu a vzdělávání a jejich hlavní cíl spatřuje v připravenosti člověka pro život, který by byl plný a užitečný se schopností pracovat pro užitek svůj a celé společnosti. Pak by byl celý svět plný řádu, světla a míru. Komenského dílo je neustále studováno po celém světě a je rozhodně významným východiskem pro vzdělávání a výchovu.

Otázky výchovy k obecně prospěšnému životu vyjádřil Komenský přímo slovy: „Komukoli prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu. Sloužiti a prospívati je vlastností povah vznešených“ (In: Bergerová, 2005, s. 88).

Pokračující průmyslová výroba a s tím spojené hospodářské změny, již zmíněné oslabení moci církve a šlechty, vliv renesance a humanismu se promítaly do života celé společnosti. Postupný rozpad tradiční společnosti a tím vázanost lidí k půdě a pánu vedlo k velkému stěhování lidí do měst, které mělo za následek hrozivý nárůst tuláků, bezdomovců, sirotků apod. Pokrokové názory pedagogů na nutnost systematické výchovy a vzdělávání všech dětí, nejen bohatých se samozřejmě odrazilo v nových přístupech k výchově. Z filozofie se také začaly vyčleňovat nové společenské vědy jako pedagogika, psychologie a sociologie.

Jednou z nejvlivnějších osobností v oblasti výchovy je bezesporu tehdejší francouzský pedagog **Jean Jacques Rousseau**, který kladl velký důraz na přirozenost ve výchově, mravnost a návrat k přírodě. Ve svém nejznámějším díle „Emil aneb o výchově“ popisuje, jak by měla probíhat výchova člověka od jeho narození až do

věku dvaceti let. Vyčnívá zde láska k dítěti, k lidem obecně a vzájemné rovnosti. Každý by se měl vyvíjet všestranně a harmonicky s ohledem na mravní a náboženskou úroveň. Poukazuje na úctu a lásku člověka k sobě samému, která se tak vyvine v lásku k bližnímu (Ouroda, 2003).

Učení Komenského, ale především názory Rousseaua byly inspirací pro činnost německého vzdělávacího reformátora **Johanna Bernharda Basedowa**. Ten pro uskutečnění svých záměrů založil výchovný ústav „Philantropinup“ v německé Dessavě. Odstranil z výuky memorování z paměti, zrušil kruté fyzické tresty, zaváděl do výuky hry a požadoval, aby výchovu a výuku vykonávali pouze kvalifikovaní pracovníci s ohledem na lásku, přátelství a přirozenost (Štverák, 1980).

Stal se tak zakladatelem filantropismu, což, jak uvádí Kraus a kol. (2006, s. 243), je „směr v pedagogice založený Basedovem, opírající se o ideu přátelství a uskutečňující Rousseauovy zásady přirozené výchovy“.

V souvislosti s tím se také prosazuje pojem filantropie jako „láska k člověku, dobročinné pomáhání, lidumilnost“ (Kraus a kol., 2006, s. 243).

Z pohledu východiska pro dnešní snahy o prosociální chování lidí tak došlo k obecnému pojmenování lidské ochoty nezištně pomáhat potřebným. Filantropie se stala nenahraditelným hnutím, jejímž hlavním znakem je pomoc každému, kdo se dostane do složité životní a sociální situace. V tomto navazujícím období empirismu a osvícenství, charakterizovaném rozmachem vědy, ale také revolucemi přichází významný představitel německé filozofie a pedagogiky **Immanuel Kant**.

Ten při svém zkoumání etických problémů dochází ve svém díle Kritika praktického rozumu k základnímu zákonu čistého, praktického rozumu, ke „kategorickému imperativu“, který nám říká: „Jednej tak, aby maxima tvé vůle mohla vždy zároveň platit jako princip všeobecného zákonodárství“ (Kant, 1996, s. 50).

Tento příkaz je naprosto čistý a jednoduše vyjadřuje skutečnost, že každý člověk by si měl položit otázku, jestli to, co dělá nebo zamýšlí, by mohli dělat všichni a bylo by to obecně správné. Kantův imperativ vychází z morální autonomie, což je další jeho pojem vyjadřující skutečnost, že lidské svědomí dává zákon samo sobě, nikdo člověka nemůže

k něčemu morálně zavázat, aniž by sám chtěl. Opakem je pak heteronomní morálka, kdy svědomí je určováno zvnějšku přicházejícími normami (Adamová a kol., 2007).

Na myšlenky Kanta a ostatních zde uvedených filozofů a pedagogů, navazují další myslitelé a názorové proudy až do současnosti a všichni se zabývají etickými otázkami dobra a zla v mezilidských vztazích. Dá se tak říci, že z hlediska filosofie je hlavním východiskem prosociální výchovy etika coby samostatná, praktická, filosofická disciplína.

Jak uvádí Radvan (2004) **etika** je teorií morálky - specifické schopnosti člověka nechat se vést pouze vlastním svědomím jako jediným motivem své volby, t.j. volit povinnost. To ovšem předpokládá posuzovat vše objektivně existující a především záměrně chtěné z hlediska dobra a zla a možnost svobodně volit, tedy řídit se tímto posouzením.

Předmětem etiky jako vědy je především studium:

- mravních jevů (zvyků, tradic, názorů, citů, postojů atd.), které jsou založeny na specificky lidské schopnosti uvažovat a volit z hlediska dobra a zla a zároveň tuto schopnost bezprostředně spoluurčovat;
- výklad obsahu mravních pojmů a formulace mravních nároků (t.j. toho, co býtí má);
- diskuse o tom, jak dosáhnout naplnění mravních povinností

Etika má v lidské společnosti a v životě člověka několik funkcí. Radvan (2004) zde má na mysli především:

- funkci výchovnou - je realizována buď v podobě výchovy k ctnosti (morální dokonalosti), nebo pěstováním mravní povinnosti a odpovědnosti. Má naplnit buď racionální ideál dobrého lidského života (etika ctnosti), či směřovat k tomu, abychom jednali jako rozumné a svobodné bytosti odpovědné za svou volbu i za ostatní (etika povinnosti).
- Gnoseologickou funkci - zprostředkovává etické poznání. Dává odpověď na otázku, jak se mám chovat, aby to bylo dobré. Výsledky tohoto poznání jsou shrnuty v etických pojmech (kategoriích) jako jsou dobro a zlo, spravedlnost a nespravedlnost, mravní povinnost a odpovědnost, statečnost, skromnost, uměřenost atd.

- Hodnotící funkci - spočívá buď v posuzování daného stavu a činnosti z hlediska mravních hodnot a norem, nebo v posuzování mravních nároků a povinností subjektu z pozice mravních idejí a ideálů.
- Normativní funkci - mravní hodnocení vychází z mravních idejí a ideálů a směřuje od etického posuzování poměrů a norem, jimiž se subjekty řídí, k jejich tvorbě.
- Regulativní funkci - týká se jak vztahu člověka k sobě samotnému (povinností jako je péče o zdraví, odpovědnost za narození zdravých dětí, za rozvíjení rozumových a mravních kvalit individua atd.) a k jiným lidem (závazků k dětem, přátelům, příslušníkům opačného pohlaví, všem potřebným atd.), ba dnes i ke zvířatům a věcem, tak našeho jednání vůči sociálnímu celku, jehož jsou jednotlivci a komunity součástí. A také naší volby v nejrůznějších profesních rolích, v nichž se individua angažují. Usměňuje tedy rámec našeho chování jako dětí, manželů nebo rodičů, mužů a žen, majetných nebo nemajetných, zdravých nebo nemocných, občanů, zaměstnanců a zaměstnavatelů a také jako učitelů, lékařů, vědců, obchodníků, vojáků atd.

Pojmy **morálka a mravnost**, se kterými etika zachází a mají přímý vztah k prosociální výchově, se dají vysvětlit následovně. Morálka je proměnlivý, kulturně a historicky podmíněný soubor hodnotících zvyků, soudů, hodnot, názorů, ideálů, institucí, pravidel a norem, kterými se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. A mravnost můžeme popsat jako vůli, smýšlení, jednání, způsob života odpovídající obecným normám, zvyklostem určité kulturní epochy a společenského prostředí (Zubíková, Drábková, 2007).

Podle Innocence Arnošta Bláhy (1921) je mravnost přirozené úsilí o duchovní řád života. Dobrovolné, radostné podřizování cílů individuálních, cílům sociálním. „Nesloužit sobě, nýbrž jiným“. Morálku není třeba zakládat, tvrdí Bláha. Morálka existuje. Mravnost je ve své podstatě něco citového, rozumem nepostižitelného. Není to učenost, je to umění. Je to vše dohromady – vnitřní smýšlení, vnější čin, vyšší duchovní a nadosobní řád. Je to skutek, který vyrůstá z našeho svědomí, který pociťujeme jako trvalý, protože on zůstává, zatímco my odcházíme. Mravní imperativ je proto tak kategorický, že je individuální, že se v něm projevuje tlak kolektivní mravní zkušenosti

na individuuum. Mravní autonomnost je rozšíření mravní autority do sebe, napodobení ji v sobě, přizpůsobování se sociálnímu prostředí, reprodukování vnější autority v sobě. Pramen, z něhož čerpáme poznání mravnosti, nemůže být než sociální život sám.

Všechna tato filosofická smýšlení o etických otázkách vychází především ze spojení s náboženstvím nebo naopak tuto spjitost odmítají, ale pro další vývoj výchovy k prosociálním zásadám je toto spojení a vzájemné ovlivňování nepřehlédnutelné. Jak uvádí Vacek: „V tradiční křesťanské společnosti byla určitá míra propojení mezi morálkou a náboženstvím přinejmenším předpokládána. Od 18. století do dnešních dnů v určitých vlnách sílí – byť nelineárně a s různými výkyvy – pohyb od monopolního postavení náboženské etiky. Nicméně každý, kdo se zabývá morálkou, mravním vývojem a výchovou, vztah náboženské víry a morálky tak či onak řešil nebo řeší“ (Vacek, 2002, s. 52).

1. 2 Historická východiska prosociální výchovy

Historická východiska prosociální výchovy se odvíjí od východisek filozofických. Vždy záleží na tom, jak se jednotlivé myšlenkové proudy jsou schopny prosadit ve společnosti a uplatnit se tak v praxi, což je vždy samozřejmě otázka dané doby a situace uvnitř konkrétní společnosti. Ve starověkých dobách se s prosociálností můžeme setkat pouze ve spjitosti lékařstvím, pro vzájemnou lidskou lásku nebo dobročinnost nebylo téměř místo.

Jak uvádí Jůva (2007), v nejstarších dobách byla výchova určována skupinovým způsobem života a dělbu práce. Těžištěm výchovy byla především výchova pracovní a k ní přistupovala výchova tělesná, branná a mravní, což ale platilo jen pro členy daného společenství. V mezilidských vztazích a výchově se také začíná projevovat sociální diferenciacce společnosti.

Například, jak uvádí Messina (2005), nejstarší známé civilizace, staří Asyřané a Babylóňané, byly oddané hlavně válečnictví a uzavíraly se soucitu a milosrdenství. S poraženými vojsky, městy, obyvatelstvem a zeměmi se nakládalo bez lítosti. Asyřané a Babylóňané byli velmi krutí, projevovali částečnou lidskost jen mezi sebou a k svým

otrokům, nemůžeme však u nich zjistit žádná zařízení, která by potírala bídu a pomáhala chudým.

U starých židů, ze kterých se později stali první křesťané, vykonávali lékařství kněží. Jejich zdravotnická politika se vyznačovala bojem proti nakažlivým chorobám. Odsuzovali pomoc amuletů a čarodějů, utíkali se k modlám a fetišům. V pelagické neboli egejské civilizaci chybí jakýkoliv pojem ošetrovatelské péče. Nemocný byl osobou společensky neužitečnou, která nestála za pozornost, byla bezcenná a obec se jí neměla zabývat.

V nástupnické řecké civilizaci oslňuje vnější kultura. Řecké umění básnické, řečnické, stavitelské a sochařské, stejně jako filozofie, je předmětem nejvyššího obdivu. V dobročinnosti a lásce však Řecko být vzorem nemůže, především vztah Řeků k otrokům, kteří byli živými nástroji, je neomluvitelný.

V Řecku však nalzáme tři organizované formy zdravotní péče:

- 1) Asklepia: malé chrámky zasvěcené božstvu s rozsáhlými sloupořadími pro uložení nemocných, později rozšířené pro tělesnou péči, pro rekonvalescenty, rodičky a umírající. Lékařské umění provozovali kněží.
- 2) Iatreia byly veřejné ošetrovny s přilehlými chirurgickými pracovny. Zde se provozovalo profesionální lékařství, vážnější, méně empirické.
- 3) Domácí nemocničky, místnosti upravené pro ošetřování rodinných příslušníků, jakési malé soukromé kliniky.

Nejdůležitější lékařskou osobností antického světa je Hippokrates. O Hippokratovi jako člověku nevíme skoro nic, ale zachovala se bohatá sbírka jeho spisů. Z nich si zachovala bezpochyby dodnes platnost a aktuálnost „Přísaha“. Učitel v ní mluví o důstojnosti člověka a skoro kněžské vznešenosti lékaře.

U Římanů byly předpoklady pro charitu ještě nepříznivější než u Řeků. Římané byli tvrdí bojovníci, bez citu podrobovali okolní národy svému panství a platilo u nich tvrdé právo silnějšího. Co se týče lékařské péče, nalzáme u Římanů stejné tři výrazy jako u Řeků: chrámy, léčivé prostředky, útulky. Římské chrámy se staly vyhledávaným střediskem pro nemocné, takže měly hodnotu nemocnic podle řeckého vzoru. V Římě byl za sídlo chrámu boha Eskulapia zvolen Tiberský ostrov. Tento chrám byl opravdovou nemocnicí s rozsáhlou zdravotnickou organizací.

Medikatriny odpovídají řeckým iatreia. Valetudinaria byly ošetrovny pro rodinné příslušníky, kde vládl láskyplný vztah, kdežto nemocné služebnictvo a otroci byli léčeni jen proto, aby mohli sloužit. Personál tvořili lékaři a ošetrovatelé. Existovaly také lazarety pro vojsko (Messina, 2005).

S příchodem a rozvojem **křesťanství** se také začaly měnit postoje společnosti k otázkám lidské rovnosti a vzájemné pomoci a možného vedení lidí k těmto zásadám. Heslem křesťanů byla „almužna“, která znamenala „milosrdenství“ a jíž se dosahovalo odpuštění hříchů. Dobročinnou práci, označovanou jako **charita**, mezi prvními křesťany vykonávali především biskupové. U nich se scházely dary, které pak byly rozdělovány dál. Jejich pomocníky byli jáhnové, jejichž úkolem bylo znát chudé v jejich obvodě, pořizovat jejich seznamy a správně pak organizovat pomoc a rozdělovat almužny. Pomoc se také musela poskytovat opatrně, aby nebyli pohané a především úřady na křesťany upozorňováni, proto se také střídala místa, kde se pomoc poskytovala. Biskupům pomáhaly v charitativní činnosti také některé vdovy, vybíraly se ty ženy, jimž bylo nejméně šedesát let a které se v předchozím životě osvědčily dobrými skutky a ctnostným životem. Počet podporovaných nebyl malý. Za papeže Cornelia kolem r. 250 živila křesťanská obec v Římě každodenně přes tisíc chudých, v Antiochii i v Cařihradě téměř tři tisíce chudých (Vašek, 1941).

Jak dále uvádí Vašek (1941), charita se v první řadě starala o sirotky a vdovy. Biskupové se sirotkům ujímali a vychovávali je tak, aby si byli schopni, až dospějí, sami vydělávat na chleba. Postavení vdov, především těch, které měly malé děti, bylo v tehdejší době tak žalostné, že pomáhat jim bylo jednou z předních povinností křesťanů. Patřil jim dokonce čestný název „oltář Boží“, tedy to, co se jim dalo, bylo jako by se kladlo na oltář Bohu. Pečovalo se také o nemocné, chudé a práce neschopné. Nemocní a chudí neznamenal pro tehdejší společnost nic, to nejlépe dokresluje císař Galerius, který je nechal sehnat dohromady, nalodit na loď a na moři potopit.

Dary se vybírali po církevním obřadu, kdy dávali majetní, dobrovolně co chtěli. Sběrka se odevzdala představenému a ten z ní podporoval určené potřebné. Tehdejší řečník Lukiános ze Samomaty popisoval křesťany takto: „Jejich první zákonodárce je přesvědčil, že se všichni stávají navzájem bratřími. Jakmile se obrátili, odhodili řecká božstva a začali uctívat onoho ukřižovaného mudrce a žít podle jeho zákonů. Protože jsou si všichni rovni, věří také, že mají všechno společné, pohrdají bohatstvím, přijímají

to, co se jim přinese, a uchovávají to pro společné používání.“ Ovšem také dodává: „Spoléhají se na věrohodnost každého. Takže vyskytne-li se u nich nějaký prohnaný podvodník nebo jiný zkušený zloděj, který umí využívat svými kejklemi dobromyslnosti těch prost'áčků, velmi brzy se obohatí.“ (Messina, 2005, s. 28 -29).

Po ukončení pronásledování křesťanů a následném prohlášení tohoto náboženství za oficiální, začala **církev** zasahovat do činnosti státu v politické, věroučné, hospodářské i společenské oblasti. Zásada pomoci chudým v jejich potřebách byla uzákoněna a pro ochranu nejslabších společenských tříd byl ustanoven obhájce lidu. Chudé a početné rodiny s více než pěti dětmi byly osvobozeny od osobních daní. V případě, že byl rodičům zabaven majetek, měly děti právo na podporu, chudé vdově bylo uděleno dědické právo, odloženi dětí bylo pokládáno za trestu hodnou vraždu, staří a bezmocní lidé měli být svěřeni dobročinným osobám, vězni měli být chráněni proti bezohlednosti žaláříků, společnost si měla vzít za úkol chránit sirotky a vdovy, týrání a zabíjení otroků bylo trestáno, neděle byla uznána za den odpočinku.

Začíná se s budováním zvláštních ústavů, aby se v nich mohla péče o potřebné provádět dokonaleji. Neznámější byly xenodochia, v nichž se poskytovala pohostinnost cizincům, pocestným a hostům a v nichž také byli ošetřováni nemocní. Slavné bylo např. xenodochium v Konstantinopoli, které spravoval arcibiskup Jan Zlatoústý.

Nosokomia byly určené pro ošetřování nemocných, brefotrofia sloužila výživě a opatrování nejmenších dětí, orfanotrofia měly podobný účel jako sirotčince, gerontotrofia byly útlukem pro staré a ptochotrofia sloužila jako sirotčince. Největším charitativním ústavem starověku byla Basiliad v městě Cézareji v asijské Kapadocii, který založil biskup Basil. Původně nevelký chudobinec se přeměnil postupně v soustavu pavilónů pro jednotlivé obory sociální péče, bylo zde i oddělení pro malomocné. Kromě špitálu vznikaly v Basiliadě ubytovny pro cizince a různé dílny, v nichž se zajišťovaly potřeby pacientů a současně, se poskytovala mládeži příležitost naučit se nějakému řemeslu.

V následující době se charitativní činností zabývali především mniši, což byly skupiny silně věřících, kteří chtěli žít pravý život ve víře v Krista, v níž zdůrazňovali lásku k nemocným a pohostinnost. Společný život mnichů dal impuls ke vzniku klášterů, které měly mimo jiné velké zásluhy na rozvoji lékařství. Zejména v období

středověkých válek a morových epidemií, byla pomoc, kterou jednotlivé mnišské řády poskytovaly nemocným a chudým, nenahraditelná.

Dalšími zvláštními charitativními zařízeními byly diakonie. Zpočátku se tímto výrazem označovala veškerá služba, kterou poskytovala církev chudým, později, asi od 6. století se tak začaly nazývat zařízení vydržovaná ze státních příspěvků, z darů laiků i řeholníků. Diakonie nebyly kostely, ale světské budovy určené k péči o chudé. Měly jim poskytovat almužny, duchovní péči a možnost hygieny (Messina, 2005).

Vedle konkrétních charitativních činností probíhaly též, z hlediska pedagogického, různé druhy výchovy závislé od sociálního rozdělení společnosti. Ta byla rozdělena na šlechtu, duchovenstvo, měšťany a poddané. První středověké školy byly církevní, zejména klášterní, dále se uskutečňovala na hradech jako výchova šlechtická. Výchova zde připravovala člověka pro život v rámci jeho sociální funkce, tedy šlechtice – feudála, duchovního, měšťana dle jeho profese a pracovní adaptací širokých vrstev poddaných (Jůva, 2007).

Středověk bylo obdobím velice nestálým a chaotickým. V některých obdobích a v různých zemích to bylo období naplněné harmonií a bratrskou láskou, v jiném období se však setkáváme se surovým barbarstvím a nevídanou krutostí. Nástup renesance a humanismu přinesly do celé společnosti již zmiňované změny, které otřáslu dominantním postavením církve.

Velký rozvoj filozofie, přírodních věd, ale také hospodářský rozvoj, provázený vznikem manufaktur a nárůstem mezinárodního obchodu přináší nový postoj k životu. Ten volal po nové harmonické výchově člověka neodtržené od potřeb života. Reformační hnutí v církvi, u nás reprezentované husitstvím a následně jednotou bratrskou, vyvolalo pozitivní přístup k výchově a vzdělávání širokých vrstev, nejen bohatých. Biskupem jednoty bratrské byl i již zmiňovaný Jan Ámos Komenský, který svým dílem položil základy teorie vyučování, ale především je chápán jako filosof výchovy (Jůva, 2007).

Možnosti prosociálnosti, či možné výchovy k takovému chování začaly dostávat konkrétnější podobu v začínajícím **období novověku** s postupným vyčleňováním pedagogiky i dalších věd, jako samostatných disciplín. Prosazuje se hnutí filantropismu,

jež čerpá z myšlenek Komenského a Rousseaua, založené na lásce k člověku. Jak říká sám Rousseau (1967, s. 68): „Lidé, buďte lidšší, je to vaší první povinností; buďte lidšší ke všem stavům, ke každému věku, ke všemu, co není člověku cizí. Jaká moudrost může pro nás existovat mimo lidskost?“

Zakladatel **filantropismu** Johann Bernhard Basedow se, coby schopný pedagog, projevil poprvé jako soukromý vychovatel syna dvorního rady. Se svým svěřencem pracoval podle nových výchovných zásad. Jednal s ním mírně a laskavě, učil ho formou hry a vedl k samostatnosti. Výsledkem bylo, že hoch uměl brzy mluvit, psát a překládat z latiny a rovněž ostatní vědomosti měl na vyšší úrovni než u jeho vrstevníků.

I když Basedow získal svými metodami úspěch, jeho kritika a spory s církví mu značně přitěžovaly, až byl v důsledku toho propuštěn z profesorského úřadu a exkomunikován z církve i se svou rodinou. Poté zveřejňuje svůj reformní plán, kterým se v podstatě začínají dějiny filantropismu. V tomto spise vyzývá všechny současníky o snahu k dosažení jediného hodnotného cíle všech stavů a tím je užitečnost. Basedow ve snaze o reformu dospěl k rozhodnutí vybudovat výchovný ústav bez vlivu náboženství a ten také později založil v Dessavě s názvem **Filantropinum**. V jeho pedagogických programech můžeme nacházet mnohé požadavky a ideje, uváděné mnohem později jako objevené. Snažil se o velkou obnovu výchovy týkající se všech lidí bez rozdílu náboženství a národnosti, stavu a pohlaví. Z nejlepších chovanců této školy lidského přátelství se měli stát pedagogové šířící myšlenky filantropismu. Dále zamýšlel zakládat školy, chudobince, sirotčince a ústavy pro slepé a hluchoněmé.

Po počátečním úspěchu se začaly objevovat vážné problémy pramenící jednak z útoků nepřátel, ale hlavně z nedostatečných organizačních schopností a špatné životosprávy Basedowa a ostatních učitelů. Uvnitř ústavu začala upadat kázeň a pořádek, což spolu s ostatním vedlo k abdikaci samotného Basedowa. Po devatenáctiletém provozu pak zaniká definitivně i fungování Filantropina (Štverák, 1980).

Filantropinum byl chápán jako alternativní a experimentální pedagogická instituce. Svým vznikem a působením se snažil zlidštit výchovu a postavit ji na přirozený základ. Poprvé se také odvážil překročit propast mezi teorií a praxí a snažil se v pozitivním smyslu realizovat Rousseauovy úvahy (Jůva, 2007).

Dílo Basedowa oceňoval i jeho současník **Kant**, jeden z nejvýznamnějších filozofů vůbec. Ve shodě s ním uvádí, že „nekonečně důležité však je učit děti, aby od mládí měly hřích v ošklivosti ne právě z toho důvodu, že Bůh to zakázal, nýbrž že je hřích sám sebou opovržením hodný“ (Kant, 1931, s. 43).

Kant se na přelomu 17. a 18. století ve svých přednáškách věnoval hodně otázkám mravní výchovy a patří mezi pedagogické optimisty věřící, že člověk se člověkem stává jedinečně výchovou. Ve svém díle „O výchově“ (Kant, 1931, s. 38) uvádí: „Člověk má své vlohy k dobru teprve vyvinouti; Prožitelnost je nevložila na něho už rozvitě: jsou to pouze schopnosti a bez rozdílu mravního. Sebe sama učiniti lepším, sebe sama zušlechtovati, a je-li špatným, vzbuditi u sebe mravní cítění, toť povinnost člověka. Proto je výchova největším problémem a nejtěžším, jež může být člověku uložena.“ A jak píše tamtéž: „Abychom založili u dětí mravní charakter nutno dbáti povinností a úcty k sobě a povinností a úcty k jiným“ (Kant, 1931, s. 86).

Filantropie a její představitelé jako vzor prosociální výchovy

Renesančně-humanistické snahy, osvícenství a filantropismus vedlo k rozmachu hnutí filantropie, které, jak je již uvedeno, lze popsat jako lásku k člověku, dobročinné pomáhání, lidumilnost. Projevy filantropie v lidském chování lze pozorovat již v časné rané období společenského života, kdy nejbohatší členové společnosti přispívali na potřeby chudých, nemocných, vdov a sirotků. Budeme-li hledat historické kořeny filantropie, najdeme je například ve starém Řecku a Římě, kde se tohoto pojmu již užívalo v souvislosti s poskytováním darů. Z hlediska zásad dnešní prosociální výchovy, ale nemůžeme tuto filantropii považovat jako východisko. Tehdejší otrokářská společnost a nepřítomnost soucitu je v zásadním rozporu s cíly prosociálnosti. V éře křesťanství dochází ke spojení filantropie s lidským soucitem. Projevy nábožensky motivované filantropie, již v textu výše popsané jako charita, je založena na lásce k bližnímu a péči o druhé, k níž jsou křesťané vyzýváni samým Bohem. Skutečný rozmach filantropie, jak ji vnímáme dnes, ale nastal v době průmyslové revoluce a rozpadu starých společenských struktur.

Jak uvádí Payton, „předěl mezi středověkou a moderní filantropií charakterizuje zavedení sociálních zákonů. Podpora poskytovaná z tradičních almužen byla rozsahem příliš malá, aby dokázala řešit nastalé problémy velké nezaměstnanosti“ (In: revue Prostor 57, 2003, s. 7).

Objevují se tak otázky rostoucí úlohy státu, slábnoucí role církve a zvyšujícího se vlivu nové třídy obchodníků. Pozornost se zaměřovala na souvislost filantropie s udržováním sociální rovnováhy. Významný posun v oblasti filantropie nastává v 19. století, kdy dochází k nárůstu počtu různých nadací, spolků a občanských asociací jako výsledek národního obrození a projev rozmachu národního vlastenectví. Pozornost dobrodinců se začíná obracet i k oblastem společenským, jako například podpora lidové osvěty, vzdělávání, vědy, kultury a umění.

Na přelomu 18. a 19. století můžeme zaznamenat působení významného představitele hnutí za lidovou osvětu a obecné vzdělání, kterým byl **Johann Heinrich Pestalozzi**. Tento švýcarský pedagog a spisovatel obětoval svůj život praktické konkrétní pomoci chudým lidem a celému národu. Byl vychováván matkou a věrnou chůvou v prostředí velké lásky a proto chtěl, aby všechny děti vyrůstaly v tak harmonickém rodinném prostředí, které bylo dopřáno jemu. Za cíl svých výchovných snah si zvolil mateřské, láskyplné rozvíjení přirozených vloh každého dítěte, směřující k pravému lidství, schopnému spojovat svobodu s nutností (Cipro, 1996).

Už ve 22 letech založil vlastní zemědělský podnik fungující na filantropických základech, kde se rolníci seznamovali s novými způsoby zemědělské práce. Hospodářství se dlouho neudrželo, tak vzápětí otevírá, za obnos z darů, útulek pro opuštěné děti. Zde byla výchova spojena s výrobní zemědělskou prací, kterou si chovanci opatřovali živobytí. Dary ani vydělané prostředky, ale nestačily na provoz ústavu, takže ho musel Pestalozzi zavřít a začal se věnovat literární a pedagogické činnosti (Ouroda, 2003).

Jeho nejznámějším dílem je lidový román **Lienhart a Gertruda**, ve kterém ukazuje na možnosti zlepšení života řemeslníků a rolníků, prostřednictvím účelné výchovy. Děj románu se odehrává ve vsi Bonnalu, kde obyvatelstvo tvoří chudí domkaři a drobní živnostníci. Nejmnocnějším pánem je zde rychtář Hummel vlastníci zároveň hostinec. Ten těží a bohatne z bídy a hlouposti lidí, kteří u něho utrací své peníze za alkohol a karetní hry. Mezi svedenými je i zedník Lienhart. Jeho manželka Gertruda ale chce udržet pořádanou rodinu a dobře vychovat jejich sedm dětí. Jasně vidí slabost svého manžela a ziskuchtivé manipulace rychtáře. Proto jde za místním farářem a společně pak vše předloží majiteli panství. Ten dává Lienhartovi a dalším mužům práci a rychtáře nechá nakonec zatknout. Ve vsi také zřizuje školu, což vede

k vytvoření vzorného hospodářství obce. Reformy v Bonnalu se tak stávají příkladem pro celou zemi.

Pestalozzi prostřednictvím farářova kázání kritizuje poměry v zemi a říká (1899, s. 133): „Běda tomu bídnému, co krmí v zimě chudáka, aby v době žní odňal mu míru dvojnásobnou! Běda mu, když dětem chudobného nedostává se chleba pro jeho zatvrzelost! Běda bezbožníku, jenž půjčuje ubohým peníze, aby se stali jeho otroky, beze mzdy pracovali a ještě platili úroky!“ A dále (1899, s. 137) nešetří ani ony chudé: „Většina chudiny sama zavinila, že bezpráví a útisky musí snášeti. Ano, vy chudobní, jichž jsem tak litoval, i vy spustili jste Boha a tím vydali jste se v ruce těch, kteří vás utiskují a trápí.“

Kniha měla velký ohlas a Pestalozzi v návaznosti na tento román vydává spis, **Jak Gertruda učí své děti**, kde formou 14 dopisů podává svou teorii základní výchovy a vzdělávání. Hledá zde také důvody bídného stavu evropské společnosti, když píše: „Křesťanský lid našeho dílu světa zapadl v hlubině, poněvadž po více než století v jeho nižších školách přikládána prázdným slovům taková váha pro ducha lidského, že slova nejen pohltila pozornost na dojmy samé přírody a evropský lid byl snižován na lid žvanivý a plácavý. Nelze tedy ani se podiviti, že křesťanství tohoto století a tohoto dílu světa vypadá, jak vypadá“ (Pestalozzi, 1903, s. 86).

Život a dílo Pestalozziho, zanechalo nesporně významný vliv. Téměř padesát let vychovával a vzdělával opuštěné, bezprizorní děti. Jeho přislovečná láska k dětem, demokratické rysy povahy, trpělivost a obětavost, jednota slov a činů v každodenní práci z něj udělaly zásadního představitele filantropie, pedagogiky a vzor dnešní prosociální výchovy. Když Pestalozzi zemřel, ozdobili vděční rodáci, jak uvádí Klika (1903, s. 46), jeho náhrobek nápisem: „Zachránce chudých v Neuhofu, kazatel lidu v Lienhartu a Gertrudě, v Stanzi otec sirotků, v Burgdorfu a München-Buchsee zakladatel nové školy obecné, vychovatel lidstva v Yverdonu, člověk, křesťan, občan. Všecko pro jiné, sám sobě nic! Jeho jméno budiž požehnáno!“

V českých zemích, v 19. století, je nepřehlédnutelným představitelem filantropie **Josef Hlávka**, který pocházel z chudých poměrů, ale svou pracovitostí, pečlivostí a houževnatostí se stal vyhledávaným a respektovaným stavitelem. Podařilo se mu

úspěšně realizovat velké státní i soukromé zakázky, které vedly k jeho velkému jmění. Vedle stavitelského uznání získal i pověst štědrého dáorce, filantropa, čili mecenáše, a to především podporováním v oblastech kultury a vzdělanosti českého národa, které považoval za nejdůležitější sféry společenského života. Svou podpůrnou činnost a pomoc vždy přesně směřoval tak, aby přinesla co největší a dlouhodobý užitek. Svě velkorysé mecenášství Hlávka korunoval ustavením nadace, kam odkázal celé své bohatství. Neméně významné také bylo, že přesně stanovil pravidla využití odkázaných prostředků a prakticky dokonale, po straně právníkové, ošetřil činnost nadace, takže ta přežila všechny politické režimy a je nejstarší současnou fungující nadací u nás (Ries, In: Revue PROSTOR 57, 2003).

Vlivem rozmachu filantropie se objevuje celá řada pojmů související s tímto hnutím. I v zemích s bohatou historií v oblasti charitativní činnosti můžeme spatřovat rozdílné přístupy k pojmu filantropie. Zatímco ve Spojených státech amerických je slovo filantropie obecně známým a užívaným pojmem, ve Velké Británii jsou daleko frekventovanějšími pojmy pro stejnou oblast spíše termíny dárcovství a charita. V naší zemi je veřejností nejčastěji používán termín dobročinnost a samotný pojem filantropie není v běžné populaci příliš frekventován a ve výkladovém slovníku se také objevuje až na konci 19. století. Slova jako mecenáš, nebo almužna dostávají téměř archaický význam a ze společnosti se téměř vytratila (Doležalová, 2008).

Dobrovolnost úsilí ve prospěch druhých vedla k označení filantropických činností také jako „dobrovolnictví“. To v našich podmínkách výrazně ovlivňovalo a ovlivňuje sociokulturní úroveň celé společnosti. Dobrovolné organizace a spolky vznikají především na vlasteneckých základech s cílem pomoci umění, vzdělávání, zdravotnictví či veřejného pořádku. Jako příklad můžeme uvést již zmíněnou Hlávkovu nadaci, dále celonárodní masovou tělovýchovnou organizaci Sokol, činnost dobrovolných hasičů a členů Červeného kříže nebo aktivity spolků jako Skaut a Junák (Kraus, 2008).

Vývoj filantropie v českých zemích a také v celé Evropě vůbec byl přerušen především druhou světovou válkou, okupací a následně také totalitním politickým režimem, i když po ukončení války se velmi rychle a na krátkou dobu obnovila organizovaná dobročinnost a občanské sdružování.

V přicházejícím období socialismu stát utlumil charitativní činnost církve a zestátnil majetek spolků a různých organizací. Tuto veškerou činnost poté centralizoval a sdružil pod tzv. Národní frontu. Socialistický režim organizovanou dobročinnost ideologizoval, čímž se zrodil nový typ dobročinnosti vyznačující se, v padesátých letech 20. století až fanatickou obětavostí a vírou v přednosti socialismu a komunistickou uvědomělostí.

Počáteční budovatelské nadšení však postupně ochabovalo a dobrovolnická práce odvedená v různých akcích „Z“ a v rámci brigád socialistické práce ve prospěch budování komunistické společnosti začala mít čím dál větší příchut' „vynucené angažovanosti“, užitečné pouze pro kariérní postup. Z hlediska filantropie, dárcovství a dobrovolnictví po sobě období socialismu zanechalo celkově negativní odkaz (Frič a kol., 2001).

V současné společnosti má filantropie podobu především organizované a masové činnosti. Tato činnost je organizována jednak státem, tak neziskovými organizacemi a církví jejichž aktivity jsou postaveny na dobrovolnictví. S počtem lidí potřebující pomoc, roste také význam pomáhání, na což stát reaguje vytvářením pracovních míst v tzv. pomáhajících profesích. Sem můžeme zařadit zdravotnické pracovníky, sociální kurátory a pracovníky, probační a mediační službu, streetwork, linky důvěry, krizová centra, vězeňskou službu, ale také učitele, vychovatele, terapeutu apod.

Působení státu je však nedostačující, což vede k vytváření neziskových organizací fungující zejména v oblasti služeb veřejnosti. Sféra zájmů, kterým se jednotlivé neziskové organizace věnují, je široká a bohatá. Do oblasti jejich činností patří ochrana lidských práv, sociální práce a služby, zdravotní péče, práce s dětmi a mládeží, pomoc při živelných katastrofách, pomoc chudým zemím, ekologické aktivity, podpora kultury a umění, ochrana zvířat apod. Významná role při naplňování filantropických myšlenek stále patří církvi a její charitativní práci (Mühlpachr a kol., 2011).

V souvislosti s filantropií a prosociální výchovou se objevuje také další významově podobný pojem altruismus. **Altruismus** je definován jako „nesobecký způsob myšlení a cítění, nezištné jednání ve prospěch druhých jako mravní princip“ (Kraus a kol., 2006, s. 45) nebo jako „morální princip, někdy i naplněný reálným chováním, které je zaměřeno na kohokoliv, kromě jeho nositele. Vztahuje se jen

na chování individuí, nikoli institucí či organizací“ (Frič a kol., 2001, s. 13). Nakonečný (2009, s. 221) uvádí, že „altruismus může, ale nemusí mít nutně znak pohotovosti zřít se vlastního dobra ve prospěch jiné osoby nebo celé skupiny osob a podobně. Nemusí také nutně souviset s obětí (například altruisticky motivované finanční příspěvky znamenají sice jistou finanční oběť, ale nikoli ve smyslu sebeobětování se.“

Často bývá do filantropie, altruismu či prosociálnosti coby dobrovolného aktivně vynaloženého úsilí jedince či skupiny ve prospěch druhého, zařazováno obecně dávání a láska. Je ovšem nutné upřesnit, že se musí jednat o jedince, mezi nimiž na počátku neexistuje žádný vztah. Neměly bychom tedy do **filantropie**, coby **východisko prosociálnosti**, zahrnovat péči a lásku rodičů k dětem a skutky v podobných lidských soužitích. Stejně tak i sociální práce státu nemá parametry pravé filantropie, protože ta je prováděna na základě zákonné úpravy, a ne na principu dobrovolnosti, která je základem tohoto hnutí. Filantropové ovšem mohou svým prosociálním chováním dosáhnout určitého zisku.

Například Bergerová popisuje filantropii jako vztah dotčených subjektů a uvádí, jak může dárci svým filantropickým chováním obohatit vlastní život. „Je-li filantropie formulována jako vztah, měl by to být vztah se silnou zpětnou vazbou, který koriguje dárci, ověřuje reálnost, adekvátnost jeho úmyslů a jeho pomoci. A je opravdu tento vztah nezištný? Neobohacuje dárci, nedává mu pocit tvořivé spoluúčasti na společenském dění? Nerozšiřuje jeho znalosti a zkušenosti, nedává mu proniknout do nových témat a problémů, neumožňuje mu vstupovat do nových sociálních a společenských skupin? To je zisk, který vnímavému dárci filantropie nabízí“ (Bergerová, 2002, s. 104).

1.3 Současná východiska prosociální výchovy

Z hlediska utváření dnešní prosociální výchovy měla velký význam německá pedagogika, která měla nejbližší i k Pestalozzimu. Jůva (2007) ukazuje na filosofa, psychologa a pedagoga **Johanna Friedricha Herbarta**, který se velkou měrou zasloužil o konstituování pedagogiky jako samostatné vědy o výchově a vzdělávání. Jeho pojetí je založeno především na etice, která pomáhá určovat výchovné cíle.

V dalším vývoji se pedagogika začala hlavně vlivem psychologie a sociologie členit na jednotlivé proudy, v důsledku čehož vznikla také sociální pedagogika. Za zakladatele je považován některými autory Pestalozzi, ale většina uznává jako zakladatelskou osobnost německého filosofa a pedagoga **Paula Natorpa**. Ten se ve svém díle odvolává především na Pestalozziho a Kanta. Zaměřuje se na sociální funkci výchovy, morálku, sociální cítění a klade důraz na ideu všelidské solidarity (Kraus, 2008).

V české pedagogice se tomuto novému směru věnuje význačný myslitel **Gustav Adolf Lindner** navazující hlavně na Komenského a Herbarta. Ve svém díle položil trvalá východiska moderní české demokratické a sociální pedagogiky, založená na sociálních cílech výchovy a usilující o plný rozvoj všech členů společnosti (Jůva, 2007).

Sociální pedagogika je v našich podmínkách relativně mladý obor bez větších tradic. V evropském kontextu byl její vývoj značně nerovnoměrný. Zatím co v Německu, Rakousku, Švýcarsku nebo Polsku se sociální pedagogika rozvíjela intenzivně, v Čechách a na Slovensku vyloženě stagnovala. Po Lindnerovi lze u nás označit jako představitele tohoto směru pouze profesory brněnské univerzity Innocence Arnošta Bláhu a později Milana Přadku, ale její skutečný rozmach nastal až po roce 1989. Jednotlivé proměny v chápání sociální pedagogiky souvisí s výkladem pojmu sociální, kdy jeden pohled vidí smysl v potřebě pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace a druhý ve vztahu k celé společnosti. Obecně tak lze sociální pedagogiku chápat v úzkém a širokém pojetí (Kraus, 2008).

Užší pojetí nabízí například Pedagogický slovník, kde autoři tento obor vymezují jako aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých a dále se zaměřením na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj. (Průcha, Mareš, Walterová, 1995).

V širokém pojetí dle Krause chápeme sociální pedagogiku jako vědní obor transdisciplinární povahy se zaměřením na roli prostředí ve výchově a to nejen v souvislosti s rizikovými, potenciálně deviantně jednajícími, ohroženými a nějak znevýhodněnými skupinami, ale v souvislosti s problémy celé populace. Sociální

pedagogika by pak měla na základě této koncepce vytvářet soulad mezi potřebami jedinců a společnosti, čímž by přispěla k optimálnímu způsobu života v určité době, a při určitých společenských podmínkách (Kraus, 2008).

Pojetí sociální pedagogiky ještě více rozvádí Bakošová, kdy uvádí, že výchova dle sociální pedagogiky má provázet dítě od začátku jeho života jako pomoc na základě spojení srdce a mysli, aby se stalo člověkem, který umí plnohodnotně prožít svůj život. Potřeba poznání a zvládnutí vlastních emocí a vnímavost vůči druhým lidem by měla vést k lepšímu soužití mezi manžely, partnery, lidmi různých ras a náboženství atd. a vlastnosti jako úcta, slušnost a čest se stanou prioritami celé společnosti (Bakošová, 2005).

S ohledem na uvedená vymezení našla prosociální výchova dnešní společnosti v sociální pedagogice své nejvýznamnější současné pedagogické východisko. Odráží se zde antické, křesťanské i filantropické přístupy k výchově, které mají přinést pozitivní změny v myšlení, cítění a chování člověka ve smyslu prosociálnosti jako důležité mravní kvality osobnosti.

Jak uvádí Kraus (2008, s. 50), „pro proces učení se v nových sociálních situacích se objevují další termíny jako sociálně-výchovná činnost nebo sociální (prosociální) výchova“. A dále tamtéž popisuje sociální výchovu jako rozvoj sociálních dovedností člověka, s důrazem na sociální komunikaci, sociální adaptaci, získávání vhledů do mezilidských vztahů či navazování kontaktů pro účinné začlenění a spoluúčast v rodině, ve škole, na pracovišti apod. Orientace prosociální výchovy na mezilidské vztahy a jedince tyto vztahy vytvářející ukazuje na další její důležité, současné východisko a tím je psychologie.

Psychologie se jako samostatná vědecká disciplína prosazuje teprve na konci 19. století. Můžeme ji popsat jako „obor zabývající se zkoumáním psychických, resp. duševních jevů a zákonitostí jejich fungování, resp. jejich rozvoje“ (Vágnerová, 2005, s. 9).

Do takto vymezené kategorie patří vědomé i nevědomé, vnitřní i vnější varianty psychických projevů, tedy prožívání a chování osobnosti člověka. Tyto projevy se dají členit podle funkce, jestli slouží k orientaci a adaptaci jedince na okolní svět nebo zda vyjadřují specifickou jeho prožívání a směřování. Patří sem poznávací procesy, lidské

emoce a motivace, temperament osobnosti a její jednotlivé typologie a všechny projevy sociálního chování člověka (např. socializace, komunikace apod.) jako součásti společnosti (Vágnerová, 2005).

Z hlediska možných psychologických východisek prosociálního chování člověka se dá najít několik teorií vysvětlujících, proč jsou lidé ochotni nezištně pomáhat ostatním. Objevují se jednak názory, že člověk je bytost egoistická bez prosociálních tendencí, tak i teorie, že člověk je od přírody dobrý a k pomáhání má přirozené sklony. Většina autorů se shoduje, že prosociální chování je ovlivňováno prostředím a výchovou.

Palovčíková (2009) uvádí několik teorií vysvětlujících prosociální chování člověka. **Biologický přístup** popisuje prosociální chování jako vrozené tendence. Na základě výzkumů prováděných u zvířat bylo zjištěno, že při shánění potravy a krmení mláďat, například divocí psi, sojky mexické či vampýři, spolupracují a o potravu se dělí. Počítačová simulace pak ukázala, že pomáhající jedinci vyhynou a přežijí ti, co sledují vlastní prospěch. Možné vysvětlení takového chování u zvířat se jeví jednání ve prospěch příbuzných jedinců, posilování zdatnosti druhého jedince, v rámci úspěšné reprodukce rodu. Upřednostňování příbuzných jedinců, tzv. příbuzenský altruismus se zkoumal i u lidí a předpokládá se, že tento proces měl vliv na utvoření prosociálního chování.

Teorie sociální výměny předpokládá, že výměna sympatií, lásky, pomoci mezi lidmi probíhá i když takové chování nevyžaduje odměnu, ta je vždy přítomna ve formě dobrého pocitu a uspokojení. Jedinec při rozhodování o možné pomoci zvažuje její výhodnost a rovněž výši nákladů a zisků. Pokud jsou zisky výrazně převýšeny náklady, může člověk situaci vyhodnotit jako nevýhodnou a zůstane bez odezvy.

Teorie recipročního altruismu vysvětluje prosociální chování mezi nepříbuznými jedinci také na základě vzájemnosti a předpokládá, že jedinec pomáhá s předpokladem, že jeho pomoc bude opětována a tudíž výhodná. Podstatou je zde norma mnoha kultur, která říká, že k druhým bychom se měli chovat tak, jak oni k nám, což by mělo být provázeno sociálním souhlasem. Tak může dojít ke zvnitřnění normy do formy morální zásady motivující k prosociálnímu chování. Kromě normy reciprocity se hovoří i o normě sociální odpovědnosti, která je spojená s předpokladem poskytnutí nemoci těm, co jsou na ní závislí a bez ohledu na její opětování.

Individualistický přístup připouští genetickou podmíněnost altruistických tendencí, ale větší důraz klade na předpoklad, že jsou získávány v průběhu sociálního učení. Individualistické pojetí vzniku prosociálního chování se dále dělí na dva směry. První uvádí, že altruismus je ovlivněn náladami a druhý uvažuje o podmíněnosti rysy a vlastnostmi osobnosti. Z empirických studií pak vyplývá vztah mezi náladou a prosociálním chováním. Špatná nálada oslabuje altruismus a dobrá naopak vyvolává pozitivní myšlenky s důsledkem pozitivních činností. Také bylo zjištěno, že pocit viny, coby specifické negativní emoce, podněcuje tendenci k pomáhání.

Jeden z nejvýznamnějších psychologických pohledů vysvětlující prosociální chování je **teorie empatie**, postavená na schopnosti člověka vcítit se do situace druhého člověka. Palovčíková (2009) ukazuje na D. Batsona, který vysvětluje prosociální chování na základě empaticko-altruistické hypotézy, která stanovuje čtyři motivy k pomáhání vyvolané empatií. Jednak je to egoistický motiv, kde cílem je oslabení vlastního nepříjemného stavu. Dále altruistický motiv se zaměřuje na prospěch jiným bez ohledu na vlastní zisk. Motiv kolektivní se zaměřuje na pomoc skupině lidí, které ani nemusí člověk znát (např. při katastrofách). Jako poslední uvádí principiální motiv, vyznačující se podporou hodnot, ideálů, principů.

V uvedených teoriích se autoři odvolávají lidské emoce a motivy svého jednání, jako důležitých faktorů pro rozvinutí prosociálního chování. **Emoce** můžeme popsat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti či nelibosti. Tyto prožitky jsou doprovázeny fyziologickými reakcemi spočívající v připravenosti k určité reakci nebo jednání a také vnějšími mimickými projevy. Emoční prožitky se obvykle vztahují k nějakému objektu, tudíž můžeme hovořit o vztahových emocích. Ty mohou mít pozitivní či negativní charakter a dají se vyjádřit jako náklonnost a láska nebo naopak nenávisť či pohrdání se zaměřením k sobě samému nebo okolnímu světu (Vágnerová, 2005)

Motivy a motivace, jak dále uvádí Vágnerová (2005, s. 168) „jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité **potřeby**“. Potřebu chápe Vágnerová jako zdroj motivu z hlediska vnitřního stavu. Z hlediska vnějšího prostředí může působit vnější podnět nazývaný incentiva, který vyvolá vznik potřeby. Subjektivně důležitá potřeba se pak stává impulsem k jednání, na základě určitých

hodnot. **Hodnoty** jsou všechny objekty a situace, které člověka nějakým způsobem přitahují nebo odpuzují, takže pro něj mají buď pozitivní, nebo negativní hodnotu. Hodnoty tvoří hierarchický systém spoluurčující lidské chování za všech okolností. Tato hierarchie se během života mění a rozvíjí v závislosti na získaných zkušenostech.

Hodnoty altruismu jsou obsaženy například u vídeňského psychiatra Frankla, zakladatele tzv. **logoterapie**, který jako nejvýznamnější viděl potřebu najít smysl života. Toho lze dosáhnout skutky, které mají nějakou hodnotu i pro druhé, dále zážitky pravých hodnot, spojených s láskou a pozitivním přístupem ke světu. Třetí možnost spatřuje v postoji k utrpení, které člověka v životě postihne, kdy je možnost otevřít se této nové situaci a snažit se pochopit její smysl.

V dalším rozdělení potřeb Vágnerová (2005) popisuje potřebu sociálních kontaktů, ve které se odráží potřeba pomoci bližním, tedy altruismu. Základ takového chování vidí jednak ve vrozených, tak i v naučených vlastnostech, kdy člověk je v podstatě nucen, na základě sociálního tlaku, chovat se altruisticky, aby nebyl ze společnosti vypuzen. V dlouhodobých vztazích je altruismus spojen se ziskem, kdy mou být uspokojeni všichni nebo nikdo. Podmínku vzniku altruistického chování pak spatřuje v uvědomění bezmocnosti, slabosti či strádání jiného člověka nebo jako důsledek subjektivního stavu pohody a uspokojení.

Principem výše zmíněné motivace se zabývá také Nakonečný (1997), který příčiny altruistického či filantropického chování člověka hledá v teoriích motivů a motivace lidského chování obecně. To, co nás činí lidmi, je bytost nejen biologická, ale především to, že člověk je tvor společenský, a tudíž musí uspokojovat jednak své biologické potřeby, ale také potřeby kulturní a sociální neboli společenské. K potřebám společenským můžeme přiřadit touhu po sdružování, kontaktu a komunikaci s druhými lidmi, po přijetí, uznání, moci, ale i třeba po něžnosti apod. Právě potřeba těchto sociálních kontaktů je u člověka jako tvora společenského jedna z nejdůležitějších. Sociální potřeby každého člověka se ovšem liší v závislosti na společnosti, ve které vyrůstal, na výchově, které se mu dostalo, a také na hodnotách, které vyznává. Naplnit jednotlivé potřeby lze různými způsoby chování, někteří psychologové užívají raději termínu jednání, které je právě motivací podmíněno.

Můžeme hovořit o prosociálním chování, kterým člověk nejen naplňuje své potřeby, ale je prospěšné i pro další osoby, v jejichž prospěch člověk nějakým způsobem jedná. Takového chování je člověk schopen asi až od 5. roku svého života, protože na svět přicházíme jako sobečtí a egoističtí tvorové. Důvodem prosociálního chování může být láskyplný vztah či sympatie nebo empatie, tedy soucit a lítost, které v nás vyvolává. Právě city jako láska a lítost nás vedou od lásky k nám samotným k nezištné lásce vůči druhým lidem, od egoismu k altruismu.

Nakonečný se altruismem zabývá i ve své další práci, kde dává altruistické chování do souvislosti s osobní morálkou, která je zdrojem motivace tohoto způsobu jednání, které nelze ve všech jeho projevech vysvětlovat evolucionistickou hypotézou podpory přežívání příbuzných genů, reciprocity a podobně (Nakonečný, 2009).

Pedagogickými i psychologickými východisky prosociálního chování a výchovy k takovému chování se prolínají otázky začlenění, fungování a komunikace člověka ve společnosti. Tyto otázky jsou stěžejní v další samostatné společenské vědě a tou je **sociologie**. Můžeme ji popsat jako vědu, která zkoumá různé formy, zákonitosti a vývoj společenského života a systematicky studuje sociální chování a lidské skupiny. Zabývá se sumou problémů, které přináší každodenní život. Svým praktickým bádáním přináší informace o vlivu společnosti na lidské postoje a chování a způsoby, kterými naopak lidé utvářejí společnost. Zajímá se o, na první pohled vzdálené a nesouvisející, problémy populačního růstu, stárnutí obyvatelstva, konflikt bohatství a chudoby, nezaměstnanost, různé formy diskriminace, problematiku sociálních a etnických menšin, alkoholismus bezdomovství, nemocnost, hodnotové směřování apod. (Sekot, 2006).

Především ze sociologie, v českých podmínkách, vychází další disciplína, kterou je nutné také zařadit k východiskům prosociální výchovy a tou je **sociální práce**. Můžeme ji vymezit jako praktickou činnost vycházející z obsáhlého systému teoretických poznatků, která zahrnuje odbornou péči o člověka, působení na něj, s cílem zachovat jeho vztah ke společnosti, k nejbližšímu prostředí, k práci, ke vzdělání apod. Zahrnuje v sobě práci diagnostickou, konzultační a výchovnou s cílem odstranění nedostatků tak i jejich prevence. Sociální práce, jako forma sociální pomoci, upozorňuje celou společnost na nutnost pomoci potřebným a tím může podněcovat k prosociálnímu chování (Mühlpachr a kol., 2011).

O všech výše uvedených pedagogických, psychologických či sociologických tématech a otázkách se dá říci, že jsou podnětem, východiskem i cílem prosociálního chování a tudíž i výchovy k prosociálnosti v současné společnosti. Nicméně nám žádné z uvedených východisek nedává jednoznačnou odpověď na otázky příčin a důvodů vzájemné lidské pomoci a tendencí chovat se prosociálně. Každý zde popsany motiv má při vzniku prosociálního chování svou důležitou roli, navzájem se prolínají a doplňují. K těmto motivům se navíc přidává široká škála okolností, vnitřních i vnějších podmínek, které mají zásadní podíl na konečném rozhodnutí jedince, jestli se bude nebo nebude chovat prosociálně.

2. PROSOCIÁLNÍ VÝCHOVA A SOUČASNÁ SPOLEČNOST

2. 1 Témata prosociální výchovy v současné společnosti

Prosociální výchova a chování je téma, z hlediska svého pojmenování, ryze současné. Termín prosociální chování, jako významnou kategorii sociálního chování, poprvé použili, nezávisle na sobě D. Rosenhan a G. H. White v roce 1967 (Výrost, Slaměník, 2008).

Prosociálnost jako pojem je odvozen z latinského slova „socius“, což znamená společník, přítel. Prosociální člověk se tedy chová k ostatním jako k potenciálním přátelům, má rád nejen sebe, ale i druhé (Hollá, In: Petrucijová, Feber, 2009).

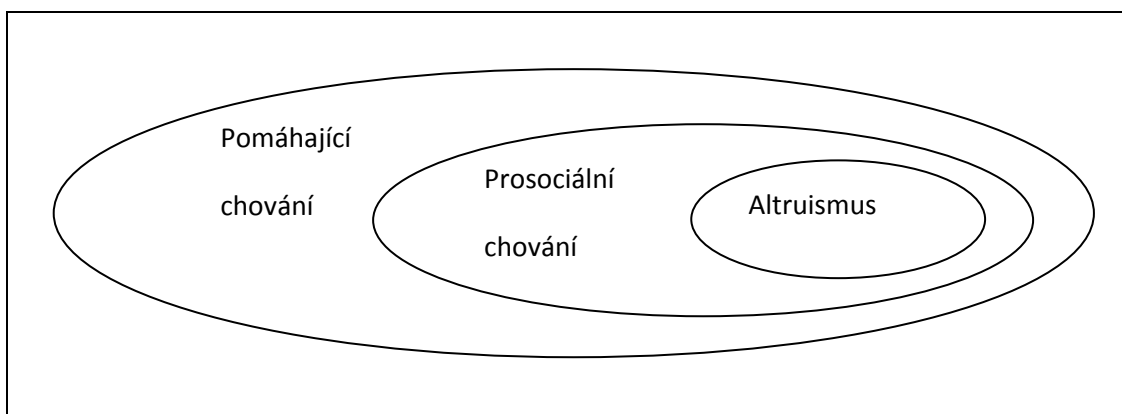
Témata, kterými se současná prosociální výchova zabývá, jsou odrazem jednotlivých **vymezení prosociálního chování**. Například podle Požára L. se „prosociální chování vymezuje jako vědomě a záměrně realizovaná činnost jedince s cílem prospět druhé osobě (skupině, společnosti), která je spojená s určitými investicemi nositele tohoto chování bez očekávání materiální anebo sociální odměny“ (In: Palovčíková, 2009, s. 57).

Výrost a Slaměník (2008, s. 285) prosociální chování vymezují jako „jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka, nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, které má přinést užitek jiným“.

Nakonečný (1997) uvádí, že podstatou prosociálního chování je schopnost jedince přinášet oběti, vzdát se vlastního blaha ve prospěch dobra druhého člověka.

Pojem prosociální chování je v literatuře velmi často užíván synonymicky, v podstatě s významově totožným pojmem altruismus, jehož vymezení je zde již uvedeno. Oba termíny se zabývají charakteristikou pomáhající prosociální osobnosti.

Vztah mezi pojmy **pomáhající chování, prosociální chování a altruismus** ukazuje např. Mlčák (2010, s. 14) na upraveném Bierhoffově modelu:



Jedná se o významové překrývání, kde pomáhání je obsahově široký pojem a zahrnuje v sobě prakticky všechny formy pomoci, tedy i placené profesionální. Prosociální chování je už dobrovolné jako altruismus, ale liší se v motivaci. Prosociálně se člověk může chovat i z egoistických důvodů, kdežto motivací altruismu je snaha primárně zlepšit situaci druhé osoby.

O další názornost prosociálnosti se snaží Hollá (In: Petrucijová, Feber, 2009, s. 166) vytvořením šestiúrovňové stupnice chování jedince, kam zahrnuje právě i altruismus:

1. Exploatační chování – vědomé způsobování újmy sociálnímu objektu v zájmu vlastního zisku.
2. Egoistické chování – nezáměrné způsobování újmy sociálnímu objektu při uspokojování vlastních potřeb.

3. Ipsocentrické chování – zaměřené na uspokojování vlastních potřeb, přičemž zájmy sociálního objektu zde nejsou zahrnuté (objekt nic nezískává ani neztrácí).
4. Kooperativní chování – zaměřené na společné zájmy a potřeby sociálního subjektu a objektu.
5. Pomáhající chování – zaměřené na prospěch sociálního objektu, přičemž subjekt investuje jen tzv. čisté náklady (např. svůj čas).
6. Altruistické chování – zaměřené na prospěch sociálního objektu, přičemž subjekt obětuje uspokojení svého zájmu.

Významný španělský profesor Roberto Roche Olivar zabývající se prosociální výchovou spatřuje základní charakteristiky prosociálního jedince v tom, že: „projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti, těší ho obdarovat někoho anebo rozdělit se s někým, namáhá se ve prospěch jiných lidí, úspěchy jiných lidí přijímá bez závidosti, má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých, prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti“ (Olivar, 1992, s. 6).

Uvedené definice a charakteristiky prosociálního chování společně se všemi východisky ukazují na ústřední téma současné prosociální výchovy, a sice k odpovědím na otázky, proč a co vede člověka k rozhodnutí zachovat se prosociálně a jak k pomáhajícímu chování vychovávat.

Jako možnou příčinu vzniku prosociálního chování ukazuje Hewstone a Stroebe, přičemž vychází z **modelu altruismu** Schwartze a Howardové, ve kterém je zobrazeno, jak vlastně dochází k aktivaci prosociálního chování. Vlastní proces začíná v okamžiku, kdy jedinec zjistí, že někdo potřebuje pomoci, přičemž celý model je rozdělen na pět fází:

1. Pozornost – pozornost je zaměřena na rozpoznávání míry stresu, volbu nejvhodnější altruistické reakce a posouzení, nakolik je jedinec kompetentní pomoci druhému.
2. Motivace – formulování osobní normy na základě sociálních hodnot a vznik morální odpovědnosti.
3. Zhodnocení – poměruje investice a zisky vlastního chování. Investice obsahují sociální náklady (např. sociální nesouhlas), fyzické náklady (např. bolest), výzvu

sebepojetí (narušení sebeobrazu) a morální náklady (pramenící z porušení osobních norem).

4. Obhajoba – jedinec si může formulovat důvody pro odmítnutí odpovědnosti. Může upřednostňovat vlastní zájmy, může vyhodnotit požadavek druhých jako neoprávněný. Odpovědnost se navíc může dostat do konfliktu s dalšími povinnostmi, případně jedinec taktéž může dospět k závěru, že nemá dostatečné zdroje, či schopnosti na to, aby druhému dokázal pomoci.

5. Chování – týká se chování, konkrétně jednání oproti absenci, jednání v závislosti na výsledku rozhodovacího procesu (In: Hewstone a Stroebe, 2006, s. 349 – 350).

Shrnutím všech popsaných úvah tak můžeme dojít k základním lidským kvalitám a schopnostem potřebným ke vzniku prosociálního chování, které se dají vyjádřit takto:

- schopnost navázat kontakt a vytvářet pozitivní mezilidské vztahy, vést konstruktivní rozhovor, pozdravit, poděkovat,
- úcta k sobě a k jiným, pozitivní zájem o sebe, přisouzení důstojnosti sobě a jiným,
- schopnost pozitivně hodnotit sebe i druhé lidi, chválit a oceňovat druhé, připisovat jim pozitivní vlastnosti,
- schopnost komunikovat s druhými a vyjádřit své vlastní city, uvědomit si své vlastní prožívání a jeho projevu jiným,
- schopnost kreativity a iniciativy, nezávislost myšlení, schopnost řešit problémy, nemít strach z neznámého,
- schopnost empatie, tj. schopnost pochopit druhé lidi a vcítit se do jejich citového prožívání,
- schopnost asertivního chování, tedy schopnost zůstat sám sebou a přitom neagresivním způsobem uplatnit své potřeby, prosazovat svoje práva při současném zachování práv druhých lidí,

- ochota pomáhat druhým, rozdělit se, spolupracovat, převzít zodpovědnost a starostlivost o druhé, přátelit se,
- schopnost pozitivně působit na zdravý vývin dětí a mládeže, řídit se pozitivními vzory,
- zájem o širší společenské problémy, solidarita apod. (Hollá, In: Petrucijová, Feber, 2009, s. 167).

Z hlediska vývoje jedince se tyto znaky promítají do modelu kognitivně-emotivního vývoje jedince při výchově k prosociálnímu chování, na který poukazuje Mlčák (2010, s. 49):

- 1) Ve fázi konkrétního vyhovění děti pomáhají na příkaz a pod hrozbou možného trestu.
- 2) Ve fázi vyhovění děti pomáhají na žádost autority, aniž by byla potřebná hrozba možného trestu.
- 3) Ve fázi vnitřní, konkrétní iniciativy děti pomáhají, protože očekávají hmatatelnou odměnu.
- 4) Ve fázi normativního chování děti pomáhají, protože znají sociální normy vztahující se k pomáhání a jsou zaměřeny na dosažení společenského uznání.
- 5) Ve fázi generalizované reciprocity děti pomáhají, protože věří, že příjemce pomoci by jim měl pomoc oplatit.
- 6) Ve fázi altruistického chování děti pomáhají, protože chtějí přinést prospěch jiné osobě, aby si udržely svou sebeúctu a dosáhly pocitu uspokojení.

Tento model Mlčák (tamtéž) srovnává se známou Kohlbergovou třístupňovou teorií morálního vývoje osobnosti, kdy:

- 1) Úroveň prekonvenční morálky – obsahuje fázi 1 a 2, kde soudy o morálce lidských činů jsou založeny nejprve na strachu z trestu a později na dosažení nějaké odměny

- 2) Úroveň konvenční morálky – obsahuje stupně 3 a 4, kde morální soudy jsou založeny na tom, jestli činy byly druhými schváleny nebo neschváleny a dále, zda odpovídají společenským pravidlům.

Na zde popsané lidské kvality a vývojové znaky, které dávají předpoklad k prosociálnímu chování má ovšem mocný vliv samotná situace odehrávající se za určitých podmínek a okolností. Výrost a Slaměník (2008) uvádějí experimentální zkoumání B. Lataného a M. Darleye zabývající se právě vlivem situačních činitelů podmiňujících vznik prosociálního chování. Při svých pokusech zjistili, že se vzrůstajícím počtem osob přítomných situaci, kdy je třeba pomoci se pravděpodobnost pomáhání snižuje. Tento vliv skupiny na jedince se označuje jako **efekt přihlížejících** a vede k tzv. **rozptýlené odpovědnosti**, tedy jeden spoléhá na druhého.

Další poznatek ovlivňující ochotu okamžité pomoci, ke kterému ve svém zkoumání došli, je **nejednoznačnost situace**. Jde o to, že tísnové situace vznikají rychle a nečekaně a pro jedince je obtížné rozpoznat, jakou pomoc by měl vlastně poskytnout. Nejistota a váhání v takových situacích je pojmenována jako **strach ze sociálního omylu**. I když se jasně ukáže, jakou konkrétní pomoc situace vyžaduje, ještě zde může nastoupit obava, že potřebný zásah jedinec nezvládne a postižené osobě naopak uškodí, tedy **zvažování kompetentnosti**.

Do rozhodování o poskytnutí pomoci řadí Výrost a Slaměník také faktory spojené s otázkou **komu pomáháme**. Jedná se zejména o situace, kdy pomoc potřebuje osoba nám známá či sympatická nebo naopak. Možné sympatie jsou ovlivňovány například pohlavím, etnickou příslušností, aktuálním stavem (opilost x zdravotní omezení), mírou zavinění situace (lenost x přírodní katastrofa) apod.

Většina autorů se shoduje, že pro získání prosociálních vlastností a kompetencí musí člověk rozvíjet zejména svou emoční inteligenci. **Emoční intelligence** se, dle Nakonečného, (1997) dá chápat jako úspěšné zvládnání mezilidských vztahů, které vede, jak rozvádí Vágnerová (2005, s. 160), v „komplexní schopnost, na níž závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě“.

Tento pojem poprvé použili Salovey P. a Mayer J. D. (1990) v souvislosti se schopností a způsobilostí člověka řešit emocionální problémy. K označení úrovně emoční intelligence se užívá zkratky EQ, čili emocionální kvocient. Pro správné užívání emoční

inteligence, ve smyslu přechodu od dětského egoismu k altruismu je žádoucí spojení emoční inteligence s etickým cítěním (Goleman, 1997).

Goleman (1997, s. 50) ukazuje na soubor faktorů tvořící emoční inteligenci:

- Znalost vlastních emocí: vědomé rozpoznání citu v okamžiku jeho vzniku, neboť uvědomování si svých citů je nezbytné pro sebedorozumění a hlubší pochopení, umožňuje lepší rozhodování.
- Zvládání emocí: je to schopnost nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci, např. zklidnit vlastní rozčilení, setřást ze sebe dnes tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podráždění; je to schopnost vyvíjet se ze sebeuvědomování.
- Schopnost sám sebe motivovat: je to snaha zapojovat city do našich snah tak, aby vedly k získávání vědění, k tvořivosti a k úspěšné činnosti vůbec, což je spojeno se schopností odkládat uspokojení, ale také s potlačováním zbrklosti a dalšími schopnostmi.
- Vnímavost k emocím jiných lidí: také tato schopnost, označovaná jako empatie (vcítění), se rozvíjí s rostoucím emočním sebeuvědoměním, umožňuje poznávat to, co si druzí přejí.
- Umění mezilidských vztahů: jde vlastně o rozvíjení a uplatňování empatie, neboť uspokojivé mezilidské vztahy závisí do značné míry na tom, zda je člověk schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání.

Již při uvedení psychologie jako východiska prosociálního chování jsme zde hovořili o motivaci, emocích a teorii empatie, a právě **empatie**, coby součást emoční inteligence, se společně s motivací, jeví pro většinu autorů jako jeden z hlavních principů prosociálního chování.

Wedlichová uvádí Rogersovu definici empatie, která je velmi lidská a plně vyjadřuje její význam: „Empatický způsob bytí s druhým člověkem má několik aspektů. Je to vstupování do osobního percepčního světa druhého a dokonalé zabydlení se v něm. Je třeba být citlivý, vteřinu po vteřině, k proměnám pociťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku nebo čehokoli

jiného, co druhý prožívá. Znamená to dočasně žít život druhého člověka, orientovat se v něm taktně a vzdát se vlastního hodnocení. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho vnitřním světě. Být takovýmto způsobem s druhým znamená prozatím odložit vlastní názory a hodnoty s cílem vstoupit do jeho světa bez předsudků. Svým způsobem to také znamená odložit své já. Toho se mohou odvážit pouze lidé, kteří jsou si sami v sobě jisti natolik, že se nemusí bát toho, že by se ve světě druhého člověka ztratili. Věřím, že tento popis dostatečně vysvětluje, že dovednost empatie je komplexní, náročná a mocná – ačkoli současně jemná a citlivá – cesta k bytí“ (In Wedlichová, 2010, s. 32).

Jak dále rozvádí Výrost a Slaměník (2008), výsledkem empatie je téměř identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince dochází k navozování podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání, kterým pomáhá druhé osobě redukovat její nepříjemný stav, vede zároveň k omezení vlastního emocionálního napětí. Empatie se tak stává motivujícím faktorem prosociálního chování, který obsahuje všechny tři složky tvořící základní strukturu řídicí lidské chování, a sice - poznávací, emoční a motivační.

Pro úspěšné zvládnání mezilidských vztahů, nejen z hlediska prosociálnosti, je samozřejmě důležitá schopnost **komunikace**, jako proces sdělování významů mezi lidmi. Zprostředkování významů může probíhat verbálně, což znamená mluveným či psaným slovem nebo neverbálně, tedy mimoslovním prostředky jako např. pohledy, gesta, doteky, pohyby, prostorové umístění, výrazy tváře. Rovněž je důležité rozdělení komunikace na záměrnou a nezáměrnou. Nesmíme ovšem zapomenout ani na komunikaci interpersonální – komunikaci člověka se sebou samotným, která v sobě zahrnuje odezvu a rozjímání (Výrost, Slaměník, 2008).

Bradberry a Greavesová (2007) ukazují na nutnost vypěstování sociálního uvědomění, jako cesty k prosociálnosti, právě přes komunikaci a empatii. Vyzvedávají umění naslouchat vnímáním informací nejen našimi pěti smysly, ale i vnímáním emocí. Emoce většinou nepůsobí neutrálně, a když se objeví, mají buď pozitivní, nebo negativní dopad. Proto je důležité v komunikaci vždy ukázat zájem, neskrývat ho, i kdyby se nám na druhém toho moc nelíbilo. Každého potěší pozitivní, dobře řečená, upřímná odezva a bude si ji pamatovat. Čas, který člověk stráví pomocí, podporou, povzbuzením nebo zájmem o druhé, je dobře využitým časem a v budování vztahů ho posune daleko.

Neustále diskutovaným tématem v současné společnosti jsou také **hodnoty a normy**, které lidé uznávají a ke kterým je třeba vychovávat. Záškodná a Mlčák (2009, s. 180) na základě prací mnoha autorů uvádí pět formálních vlastností hodnot:

- hodnoty jsou pojmy nebo přesvědčení;
- vztahují se k pozitivním a žádoucím cílovým stavům nebo chování;
- mají transsituační charakter, platí stejně v proměnlivých situacích;
- řídí výběr nebo hodnocení chování a jevů;
- jsou hierarchicky uspořádané podle relativní důležitosti a významu pro jednotlivce. Tato hierarchie vykazuje značnou stabilitu a je rozhodující pro rozhodování.

Normu charakterizuje Výrost a Slaměník (2008) jako sociální očekávání předepisující chování vyžadované společností. Zvnitřněná norma se stává zásadou, přesvědčením, morálním principem a uplatňuje se při rozhodování o způsobu chování a jednání. Vyznávané hodnoty a normy nás tak mohou dovést k **sociální odpovědnosti**, která přivádí k prosociálnímu chování.

Naše společnost, která se nazývá postmoderní, má svou charakteristiku, kde se všechny její hodnoty a normy odrážejí. Mühlpachr a kol. (2011) čerpají z postmoderních filosofů a popisují ji jako společnost, která dovoluje více než tradiční společnosti, z čehož pramení problém drog, detabuizace sexu, různé formy párového soužití apod. Rodina, morálka a výchova se v postmoderní společnosti jakoby přežily, neboť častým heslem se stává, že není k čemu vychovávat, když život nás nejlépe naučí. Chybí zde přítomnost vzorů a hrdinů, na jejich místo nastupují virtuální idoly. Typickým znakem je také alibismus, kdy není žádný problém zdůvodnit a ospravedlnit prakticky cokoli.

Velké množství informací, možnosti cestování, přesycený trh s nabídkou zboží, podbízivost a útočnost reklam vytváří často u mladých lidí falešnou představu o životě v demokracii. Vnímají ji jako život bez námahy, kde práce pro ně není hodnotou a všichni si mohou dopřávat zábavu a zážitky všeho druhu, tedy jakési bezmezné štěstí. Společnost je prioritně orientována na ekonomickou prosperitu a úspěch a v tomto

kontextu je také ceněno vše, co přináší zisky. Kdo umí vydělat dost peněz je chytrý, kdo to neumí, je hloupý a nikoho už nezajímá, zda byly peníze získány poctivě.

Pro současnou společnost je také typická postupující sekularizace projevovaná ústupem vlivu velkých náboženství. Na jejich místo přichází různé sekty, kterým chybí pozitivní působení velkých náboženství a sociální dopady jsou tak negativní.

V takové přemíře negativních vlivů se složitá situace, především u mladých lidí, zákonitě zvyšuje a tím obtížnější je i jejich integrace do společnosti. Výchova obecně, jako záměrné a cílevědomé působení na člověka, má tak velkou odpovědnost, aby se nadčasové hodnoty jako úcta k sobě i jiným lidem, láska a přátelství, zdraví, rodina, děti, práce, vzdělání, upřímnost, pravda, svoboda, z naší společnosti nevytratily a člověk tak mohl nacházet svůj prostor pro seberealizaci s prosociálním zaměřením.

2. 2 Úloha rodiny a školy v prosociální výchově

Rodina si ve svém historickém vývoji prošla nemalými problémy. V současnosti se mluví o vážné krizi rodiny pramenící z úpadku tradičních hodnot. Konzumní způsob života vede k silnému individualismu, sobectví a lhostejnosti, což se samozřejmě promítá i v rodině. Také dynamismus společnosti projevující se neustálým zrychleným vývojem, kterému člověk nestačí, ovlivňuje výrazně život rodiny.

Z rodin se vytrácí schopnost vzájemného naslouchání a komunikace. Chybí společné sdílení informací, zážitků, pozitivních i negativních hodnotových obsahů, zdarů i nezdarů, hledání východisek a vzájemná podpora. Tím je ovlivněna sounáležitost rodiny, její formativní vliv na osobní vyžívání jednotlivých členů. Takový uspěchaný způsob života se promítá v emotivní zchudlosti, která ohrožuje naše sociální vztahy k partnerům, dětem, rodičům, příbuzným, přátelům, spolupracovníkům atd.

Rovněž se výrazně zvýšila ekonomická náročnost rodinného rozpočtu, což vyvolává tlak na zaměstnanost rodičů. Pracovní vytíženost se zákonitě projevuje v únavě rodičů a omezení rodičovské péče. Finanční náročnost také velmi často nedovoluje realizovat rodině žádané volnočasové aktivity.

Celkové uvolňování rodinných vztahů snížená funkčnost rodiny a konflikty ústí ve vysokou rozvodovost a následně v roztržštěnost výchovných způsobů a cílů. Děti jsou často nechány napospas samy sobě, což vede k jejich vývojovým problémům projevujících se nečápkou deviantním chováním (Mühlpachr a kol., 2011).

Přes veškeré potíže dál zůstává rodina i v dnešní společnosti nenahraditelnou institucí pro dítě i dospělého. Je nezastupitelná při předávání hodnot z generace na generaci a funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Vzhledem k množství nesezdaných soužití už ale neplatí tradiční kritéria zákonného manželského svazku. Velký počet dětí se tak rodí mimo legitimní rodinu – v současné době asi jedna třetina (Kraus, 2008).

Pro vymezení současné rodiny můžeme tedy použít Plaňavovu definici, která říká, „že rodina je strukturovaným celkem, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“ (In: Kraus, 2008, s. 80).

Rodina jako primární socializační skupina a činitel poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci, předává způsob vzájemného působení a komunikace. Rodina má především zásadní vliv na jedince v oblasti emocionálního vývoje, charakteru a jeho konání. Vytváří tak povahové vlastnosti, návyky a modely chování. Výsadní postavení rodiny spočívá ve smyslu prvního výchovného činitele nastupujícího v počátečním období života člověka. Z hlediska utváření charakteru jsou nesmírně důležité první tři roky života, a proto je důležité toto období nepromarnit (Kraus, 2006).

Z hlediska průběhu **socializace**, coby postupného začlenění člověka do společnosti, rozdělujeme rodinu na funkční (funkce plní přiměřeně), dysfunkční (některé funkce nejsou plněny dostatečně) a afunkční (vnitřní rozklad rodiny, bez plnění základních funkcí). Výchova, společně se získanými a vrozenými dispozicemi, vlastní aktivitou vychovávaného a vlivem prostředí, představuje regulátor socializace, kterým její průběh usměrňujeme (Kraus, 2008).

Vzhledem k situaci současné rodiny je zdůrazňování a prosazování prosociálnosti ve výchově více než žádoucí. V rodině dítě získává nejen první dovednosti, vědomosti, zkušenosti, ale osvojuje si zde společenská pravidla a normy. Prosociální chování dítěte ovlivňuje především struktura a vztahy uvnitř rodiny,

výchovné postupy a hodnoty pro danou rodinu podstatné. Za velmi účinný způsob k učení altruismu je předvádět očekávané chování před dětmi (nebo i dospělými) a poté žádané chování upevňovat (Zášková, Mlčák, 2009).

Známý průkopník ve výchově k prosociálnosti španělský profesor R. R. Olivar (1992) poukazuje na důležité požadavky, které by mělo obsahovat rodinné prostředí, aby výchova v rodině vedla k prosociálnosti. Jedná se o vytváření sebeúcty a úcty k ostatním prostřednictvím těchto faktorů:

- Sebeúcta rodičů – prvnímu požadavku nejlépe vyhovují rodiče emocionálně ustálení, kteří mají důvěru ve vlastní schopnosti.
- Plná akceptace dětí – vyjadřuje požadavek, aby rodiče denně projevovali svou lásku a dávali důkazy zájmu, náklonnosti a blízkého vztahu k dětem.
- Jasně definovaná pravidla chování a jejich respektování – zde rodiče musí zaručit důsledné plnění stanovených pravidel, používat odměny, případně spravedlivé a přiměřené tresty. Život v souladu s určitými pravidly odstraňuje nejednoznačnost společenského chování a při svobodném projevu slouží jako motivace.
- Respektování a svoboda činnosti v rámci určených pravidel – rodiče by měli zohledňovat názory a práva dítěte, které se tak stále více může podílet na rodinných plánech. Tento bod je základem pro vytvoření prostoru pro zkušenosti, iniciativu a tvořivost dávající dítěti vědomí soběstačnosti.

V rodičovském chování tak vystupují do popředí dvě charakteristiky. První je **dimenze citového vztahu k dítěti** (láska – trestání) zahrnující dostatek lásky, náklonnosti, opory a bezpečí. Druhá se týká **pravidel** a způsobu usměrňování, řízení dítěte k závislosti či nezávislosti. Takové výchovné působení můžeme nazvat jako induktivní (od jednotlivých situací k obecnému úsudku). Jeho účinnost se projevuje uvědoměním si emotivních důsledků chování na jiné a rozvojem sebekontroly a empatie. Jedná se o sociální pochopení podporující vytváření vnitřních motivů prosociálního chování (Zášková, Mlčák, 2009).

Pravidla v životě rodiny tedy představují její určitý kodex, prostřednictvím kterého je život v rodině organizován. Některá pravidla jsou jasně a výslovně formulovaná, jiné zase neuvědomované. Důležitým aspektem je také původ pravidel a okolnosti, za kterých byly zavedeny – např. síla zvyků, vliv prarodičů, náhody, působení vzorů apod. Úkolem rodiny je vytvořit taková pravidla, aby hodnoty a cíle prosociální výchovy se staly součástí myšlení, cítění a chování všech členů rodiny. Jako vhodných metod se dá použít objasňování, přesvědčování, osobní příklad, souhlas a nesouhlas, odměna a trest, učení hrou, situačně problémové metody, výchova k humanismu a demokracii (Olivar, 1992).

Kraus (2006) v Teorii výchovy označuje jako základní formovací a regulační postupy výchovy vliv **stimulace** (posilování žádoucího chování) a **inhibice** (potlačování nesprávného jednání).

Na příznivý, všestranný a harmonický vývoj jedince v duchu prosociální výchovy mají významný vliv společné rodinné diskuze, kde se výše uvedené metody výchovy mohou úspěšně prosazovat. Důležité je, aby se sezení zúčastňovali všichni členové rodiny, děti se zapojují v takové míře, jaká odpovídá jejich věku. Může se jednat o plánování prázdninového programu rodiny, vyjadřování pocitů a názorů, způsoby řešení problémů, analýzy důležitých politických a společenských událostí. Stupeň komplexnosti řešených problémů je třeba omezit, aby se situace nestala bezvýchodná. Takové hledání pravidel pro rozdělování rolí v rodině vede ke spolupráci a předchází rodinným konfliktům. To, že do diskuzí mají možnost se zapojit i nejmenší členové rodiny, způsobí, že se z nich bude vyvíjet otevřená osobnost připravená uplatňovat a přijímat právo vlastního názoru i v jiných společenských prostředích. Dále je nutné zaměřit se na společné sledování televize a výběru vhodných pořadů, aby děti mohly klást konkrétní otázky a rodiče měli možnost reagovat vysvětlením, hodnocením a interpretací situací, které se jen zřídka vyskytují v reálném životě. Totéž platí i pro užívání počítače, internetu, knih a časopisů (Olivar, 1992).

Tak se nabízí vynikající příležitost naučit se vytvářet úspěšné vztahy nejen v rodině, ale i k jiným lidem. Dítě vychovávané rodiči, kteří mu poskytovali lásku, porozumění a jasné vedení se učí, že je příjemné být s druhými lidmi. Zjišťuje, že každý má svá práva a potřeby a může se zajímat o to, jak se cítí jiní lidé a dělat jim radost.

Podle toho, jak reagují lidé v jejich nejbližším okolí na případné utrpení ostatních, se u dětí formují a vyvíjejí empatické reakce (Wedlichová, 2011).

Jako pomůcku a zdroj inspirace k zmapování, vytváření a zkoumání rodinných pravidel vedoucích k prosociálnosti uvnitř rodiny uvádí Olivar (1992, s. 204 – 205) následující body:

- 1) Obsahy, které ovlivňují výchovu – hodnoty a ideje, morálka, náboženství, politika (vlastenectví, vztah k jiným národům a společenským skupinám), prarodiče, oslavy a tradice.
- 2) Prostředky výchovy – očekávání a výchovné metody rodičů, vliv školy, kultury a médií.
- 3) Fyzické a psychické vlivy – strava, zdraví, léky, traumatizující události (finanční těžkosti, dočasná nebo definitivní nepřítomnost některého člena rodiny atd.).
- 4) Citové projevy a vztahy v rodině – něžnosti, pozdravy, projevy dobré nálady a nevole, gratulace, dary, vtípy atd. Osobní a společný volný čas, osobní a společný prostor, soukromí.
- 5) „Výkonná moc“ v rodině – autorita, rozhodování, řešení problémů, rozdělení úloh, disciplína a tresty.
- 6) Komunikace uvnitř rodiny – verbální i neverbální (typické výrazy, přísloví, otevřenost, tajemství, schopnost naslouchat, posunky, pohyby, polohy těla, tiky).
- 7) Formální prvky vztahů uvnitř rodiny – oblečení, hygiena, zdvořilost, přesnost, pořádek.
- 8) Prostředky – bydlení, peníze, auto, nákupy, vybavení.
- 9) Aktivity mimo rodinu – zaměstnání, záliby, zábava, odpočinek, volný čas.
- 10) Vztahy mimo rodinu – příbuzní, přátelé, hosté, sousedé, dobročinnost.

Kolektivní vnímání pravidel, hodnot, cílů, norem a hodnot vede ke spoluúčasti na zániku již nepotřebných pravidel a vytváření nových. Tím děti získávají vědomí, že je možné zvládat a usměrňovat všechny vztahy a situace. Přípravou jednotlivce na sociální

a politickou síť dosáhneme, že se bude chovat prosociálně i v širším poli vztahů mezi jinými rodinami. Tak se dají vytvořit skutečná společenství rodin, které budou umět oživit sousedské struktury a přátelství ve vesnici, čtvrti, městě apod. V důsledku takové harmonie prosociálních vztahů se rodina může přeměnit na opravdový stimulator společenských změn a stane se místem osvobození a povýšení člověka (Olivar, 1992).

Důležitým faktorem výchovy je **současné působení rodiny a školy**, neboť obě tyto instituce mají na formování jedince zásadní vliv. Rodina utváří především emocionální stránku člověka a jeho vlastnosti a návyky, ve škole dominuje rozvoj kognitivní (poznávací, rozumový) složky osobnosti. Intimní a individuální charakter výchovy v rodině je tak doplňováno profesionální činností pedagogů a vychovatelů. Přichází-li dítě z domácího prostředí, které mu vštěpuje výrazně jiné normy oproti škole, prožije téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt. Ten pak může dítě vyřešit pouze tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. Takový stav ale v každém případě může vést k problematickému vývoji a potížím v mezilidských vztazích (Wedlichová, 2011).

Proto je nutné, aby vychovatelé, ať už v rodině nebo ve škole, postupovaly podle určitých výchovných zásad. **Výchovné zásady** vnímá Kraus (2006) jako určité požadavky, jejichž uplatnění může vést k úspěšnosti výchovného procesu. Tyto požadavky vyplývají z poznání výchovy a společnosti a dají se rozdělit následovně:

- Zásada úcty ke každému člověku – úcta k sobě a ostatním.
- Zásad ohledu na věkové a individuální zvláštnosti vychovávaných – vychovávaný může být pomalý, rychlý, nadaný, stydlivý, s poruchou atd.
- Zásada opory o kladné rysy osobnosti vychovávaného – v každém člověku se dá nalézt dobrá stránka.
- Zásada aktivity vychovávaných – podněcovat vychovávaného, aby vědomosti a dovednosti vplynuly z vlastního poznání a zkušenosti.
- Zásada demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným – vytvořit pěkné vztahy a atmosféru na základě přirozené autority, možnost projevit vlastní názor.

- Zásada názornosti – umožnit vnímání obsahu, pokud možno, všemi smysly. Hlavní roli by měla hrát zkušenost a osobní příklad.
- Zásada trvalosti – vše, co si vychovávaný osvojí, by se mělo stát trvalou součástí jeho jednání.
- Zásada spojení výchovy se životem – zdůraznění souvislosti s reálným životem.
- Zásada jednotného působení, spolupráce všech vychovatelů (institucí) – spolupráce mezi profesionálními vychovateli navzájem a s rodiči.
- Zásada důslednosti – kontrola splnění uloženého požadavku.

První školní institucí, kterou dítě navštěvuje, je **mateřská škola**. Hledisko prosociálnosti můžeme najít v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Vydal ho Výzkumný ústav pedagogický v roce 2004 a stanovuje v něm kompetence pro předškolní vzdělávání. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a na závěr kompetence činnostní a občanské.

Podpora rozvoje uvedených kompetencí u dětí by měla vést k dosahování stanovených výchovných cílů. Tam patří seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému člověku, osvojení si základních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem. Dále **posilování prosociálního chování** ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.), vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.), rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních a také rozvoj kooperativních schopností. Patří sem i ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými (www.msmt.cz).

Hlavní formou výchovy a vzdělávání v mateřské škole, jak uvádí Svobodová (2007), je interakce (vzájemné působení) učitelky s dítětem či dětmi během celého dne. Vyučování není rozděleno na jednotky a přestávky, dítě je vzděláváno stále a průběžně. Učitelka je s ním neustále v interakci a právě v situacích, které jsou přirozené.

Když například dítě kýchá a má rýmu, učitelka mu podá kapesník a všem vysvětlí, že si musí dávat ruku před ústa, aby se ostatní nenakazili. Vše ještě podpoří hrou, kde se děti brání před útočícími bacily, které pak třeba namalují. Prostřednictvím takových volných her, řešením situací a konfliktů má možnost vytvářet prostor pro:

- Porozumění, vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby – nechci být nemocný a ani ostatní děti nechtějí být nemocné.
- Schopnost morálního úsudku – je třeba chránit sebe i ostatní před bacily.
- Schopnost empatie – porozumění pocitům druhých (kdybych stonal, nemohl bych si venku hrát...).
- Znalost sociálních norem a pravidel – je správné dávat si ruku před ústa, nepít z cizího hrnečku atd.

Organizace výchovy a vzdělávání se v mateřské škole nedá příliš srovnávat s organizací základního a středního školství. Tam jsou za základní formy považovány frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individuální vyučování a projektové nebo otevřené vyučování. Z pohledu prosociální výchovy je nutné, aby učitelka v předškolním vzdělávání využívala všech zmíněných forem, které se během interakcí s dětmi neustále prolínají. Může tak dítěti ukázat, že má o něj individuální zájem a je pro ni důležitou osobou. Dále je učí postupně spolupracovat ve dvojicích, trojicích i větších skupinách. Rovněž s dětmi pracuje frontálně prostřednictvím cvičení, zpěvu, výtvarných činností, společných her atd.

Zejména hra je pro dítě přirozenou činností, dává mu radost a vytváří prostor pro získávání prosociálních dovedností. Cílem je např. naučit děti dělit se o hračky, pomáhat si, vnímat nebezpečí u sebe i u druhého, připomenout kamarádovi, že si má nasadit helmu, než vyjede na kole apod. Z prosociálního hlediska je význam těchto činností zejména ve společném prožitku a pocitu sounáležitosti, které posouvají sociální vztahy mezi dětmi.

Úlohou předškolního vzdělávání je tedy zvýšit vnímavost dětí vůči svému okolí, jestli někdo někomu neublíží, jestli by se nedalo okolo nás něco vylepšit, někomu pomoci. To jsou věci, které by se měli u dětí sledovat a naplňovat při každé příležitosti.

Prosociálnost by měla být charakteristickým znakem celého předškolního vzdělávání (Svobodová, 2007).

Průběh a pojetí výchovy je téma, kterým se zabývá velké množství autorů. Kraus (2006) vysvětluje, že výchova obecně má za úkol formovat osobnost v průběhu celého jejího vývoje směrem k optimálnímu rozvoji a prospěchu svému i prospěchu všech. Je tedy účelné, podívat se na výchovu k prosociálnosti z hlediska vývojových období člověka. Z pohledu utváření charakterových vlastností lze rozlišit v zásadě tři základní etapy:

- 1) Heteronomní období – vychovávaný přijímá veškerá pravidla a normy chování jako dané a neměnné. Jde zhruba o období do šesti let, kdy dítě získává zkušenosti prostřednictvím hry, nápodoby a přizpůsobováním se autoritě. Postupně ale jeho aktivita a samostatnost vzrůstá.
- 2) Autonomní období – je spojováno se vstupem dítěte do školy. Narůstají sociální zkušenosti a kontakty s širším okruhem lidí, vzrůstá míra uvědomělosti chování. K předkládaným požadavkům a normám začíná jedinec zaujímat vlastní stanoviska, utváří se přesvědčení. Zvyšuje se také kritičnost (puberta) i projevy odporu a nesouhlasu.
- 3) Období sociální konformity – zde se plně projeví dosavadní výsledky výchovy. Dochází k relativně samostatnému usměřování jednání za všech okolností a situací. U osobnosti by mělo dojít k plnému pochopení požadavků a potřeb společnosti a schopnosti uvádět tyto požadavky do souladu se svými potřebami a nároky.

Nástupem do **základní školy** se tedy dítě dostává do druhého výchovného období. **Prosociální výchova** a její požadavky **je zde zařazena do Etické výchovy**, jako nového vzdělávacího oboru.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy změnilo v souladu se zákonem Rámcový vzdělávací program pro základní a střední vzdělávání (RVP ZV). Do tohoto programu se vložil nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova, s účinností od 1. září 2010. Hlavním důvodem pro zařazení Etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že v naší školské soustavě chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní

stránku osobnosti žáků. Důležitost a aktuálnost tohoto kroku podporují i zkušenosti z většiny zemí Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, ve kterých je předmět s podobným obsahem do vzdělávacího systému zařazen. V současné době se Etická výchova vyučuje celkem na 70 základních a 28 středních školách.

Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří následující témata:

- 1) Mezilidské vztahy a komunikace
- 2) Důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe.
- 3) Pozitivní hodnocení druhých.
- 4) Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- 5) Komunikace citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- 8) Reálné a zobrazené vzory.
- 9) Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- 10) Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, kam patří: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka (náboženství a víra), ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí, hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (www.msmt.cz).

Při sestavování základních otázek, cílů a principů Etické výchovy čerpali zástupci našeho školství především u slovenských kolegů, kde se program vyučování etické výchovy provozuje už od roku 1990. Hlavním přínosem byla činnost Ladislava Lencze, který vycházel z prací španělského profesora R. Roche Olivara. Lencz (1992) formuloval tyto **principy etické výchovy vedoucí k prosociálnosti:**

- 1) Vytvořme z třídy výchovné společenství – vytvořením společenství se stanou žáci spolupracovníky učitele, kteří si navzájem pomáhají, čímž se jeho úsilí násobí. Pro dobré fungování tohoto systému je důležitý pozitivní postoj učitele k dětem, radostná atmosféra a snaha o co největší spolupráci mezi žáky navzájem i rodiči.
- 2) Přijímejme druhého takový, jaký je a projevujme mu sympatie – nepodmiňovat pozitivní vztah k žákům splněním nějakých podmínek, vytrvávat v projevování přízně i přes určité neúspěchy. Takový vztah podporuje vnímavost dítěte a vzbuzuje u něj důvěru k druhým.
- 3) Připisujme dětem pozitivní vlastnosti, zvláště prosociálnost – důležitý nástroj zejména při výchově zanedbaných a problémových dětí, neboť dítě se často stává takovým, za jakého ho považujeme. Podmínkou je, aby vlivy působící na chování nebyly příliš intenzivní, jedinec si tak může sám přisoudit iniciativu zaměřenou na změněné chování.
- 4) Formulujme jasná a splnitelná pravidla hry – je nevyhnutelné naučit dítě přijímat zodpovědnost a zachovávat určitá pravidla. Je třeba dosáhnout zvnitřnění etických pravidel a zásad skrze důvěru, pravdivost, aktivní naslouchání a podporu bez znevažování.
- 5) Na negativní jevy reagujme klidným poukázáním na jejich důsledky (indukce) – časté tvrdé techniky nepřispívají prosociálnosti, ale spíše naopak. Hodně trestané dítě si většinou neuvědomí následky svých činů. Lépe je následky vysvětlit a usměrnit pozornost dítěte na ublížení způsobené druhému, tak se rozvine empatie a prosociálnost.
- 6) Nabádání je osvědčený výchovný prostředek – soustavné nabádání v duchu prosociálnosti, které nebude vlažné, ale ani příliš intenzivní, velmi účinně ovlivní chování dětí.
- 7) Odměny a tresty používejme opatrně – hlavní zásadou je přiměřenost a minimální trestání. Stimulace pomocí odměn je účinná, ale musí následovat až po splnění úkolu, aby nedošlo ke snížení její hodnoty. Je vhodné zaměřit se na nehmotné odměny (pochvala, souhlas...), které mají vnitřní hodnotu.

- 8) Zapojme do výchovného procesu rodiče – tím, že se rodiče zapojí do výchovného společenství, může škola vychovávat nejen děti, ale i je, což vede k souhlasnému působení rodiny a školy a to je významné východisko prosociálnosti.

Na základě uvedených témat a principů škola očekává, že si žáci během výuky osvojí v dostatečné míře znalosti, dovednosti a návyky potřebné k rozvoji prosociálnosti. Předpokládané výstupy se samozřejmě liší u žáků prvního a druhého stupně.

Nejdříve se tedy jedná o osvojení používání vhodných pozdravů, oslovení křestními jmény, poděkování, omluvu, naslouchání, přiměřenou gestikulaci. Dále nezbytné dodržování pravidel, získání vědomostí a dovedností pro sebeúctu a úctu k druhým, vnímání situace druhých spojené s ochotou a uměním pomoci, zájmu a soucitu. Zvládá položit vhodnou otázku, eliminuje hrubé výrazy, chápe důležitost i neverbální komunikace. Postupně využívá prvky vlastní kreativity a iniciativy jak při řešení úkolů, tak v mezilidských vztazích. Uvědomuje si své silné a slabé stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení. Dokáže se radovat z úspěchu jiných a také vyjadřuje účast při jejich bolesti. Empaticky vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích a přemýšlí o konkrétní pomoci.

Dokáže rozlišit nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně - tedy nenásilně, ale pevně a otevřeně projeví svůj názor. Asertivitou nahrazuje celkovou pasivitu a případnou agresivitu. Komunikuje pravdivě, otevřeně a s porozuměním druhým a situaci, rozvíjí mezilidské vztahy. Respektuje důstojnost lidské osoby, vytváří si zdravé sebevědomí. Rozlišuje manipulační působení médií, identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory. Rozhoduje se uvážlivě, nevyhýbá se řešení osobních problémů. Je vnímavý k sociálním problémům, v rámci možností se podílí na jejich řešení (www.msmt.cz).

Střední školství navazuje v otázkách prosociální výchovy bezprostředně na základní školy a rozvíjí veškerá zde zmíněná témata, cíle a zásady etické výchovy. Z pohledu jednotlivých výchovných etap se tak jedinec postupně dostává do období sociální konformity.

Etická výchova se v systému středního vzdělávání, jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, vyučuje především na gymnáziích, pedagogických a zdravotnických středních školách církevního i občanského charakteru. Pro žáky se silným prosociálním zaměřením byly také vytvořeny obory, kde mohou svou potřebu a snahu o prosociálnost plně rozvíjet. Jedná se o tyto obory:

- Pečovatelské služby.
- Sociální činnosti.
- Pedagogika pro asistenta ve školství.

Cílem těchto oborů je naučit studenty, aby uměli:

- Poskytovat přímou obslužnou nebo asistenční službu klientům.
- Pomáhat při zajišťování chodu domácnosti.
- Připravovat jednoduché pokrmy a nápoje, dodržovat hygienické požadavky při jejich přípravě.
- Spolupracovat při zajišťování sociálních služeb.
- Provádět základní výchovnou nepedagogickou činnost podporující soběstačnost a sociální aktivizaci klientů a aktivní využívání volného času.

Prakticky se jedná o pomoc mobilním i imobilním klientům při osobní hygieně, oblékání, udržování pořádku a čistoty. Dále zprostředkování společenských kontaktů, obstarávání osobních záležitostí a podpora při vzdělávání a jiných aktivitách. Měli by umět používat vhodné pomůcky a zařízení a zvládat poskytnutí první pomoci. To vše při vhodné komunikaci s přiměřenou empatií a dodržováním a prosazováním jejich práv a zájmů. Studenti by měli mít přehled o systému sociálních služeb a znali podmínky jejich poskytování. Své znalosti mohou uplatnit při poskytování rezidentních a komunitních služeb, při vytváření sociálních programů, projektů a činností. Spadá sem i provádění krizové intervence a základní sociální poradenství, sociální depistáže a prevence. Absolventi mohou realizovat činnosti vedoucí k samostatnosti klienta, zlepšování jeho fyzické i psychické kondice a vytváření pracovních a společenských návyků. Rovněž je důležité podílet se na plánování volného času klientů a rozvíjení

jejich osobnosti. Veškeré získané výsledky, poznatky a zkušenosti ze všech činností je třeba také vyhodnocovat a využívat v další činnosti.

Co se týká **vzdělávání na vysokých školách**, objevují se otázky prosociální výchovy jako části určitých pedagogických, psychologických, sociologických či filozofických témat. Snaha podpořit a zdůraznit význam kontinuity v procesu získávání a rozvíjení prosociálně kompetentního chování se také odráží v zavádění projektů a kurzů s prosociálním zaměřením.

Příkladem je „Kurz etické výchovy“, který běží od roku 1998 na Katedře křesťanské výchovy Cyrilometodějské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Je určen především studentům humanitního a pedagogického zaměření, tj. vychovatelům, sociálním pracovníkům, pedagogům volnočasových aktivit pro děti a mládež, tedy představitelům pomáhajících profesí. Cílem kurzu je předat studentům znalosti a dovednosti potřebné k výchově prosociální osobnosti s kladnou hodnotovou orientací. Zaměřuje se na cíle i obsah etické výchovy, seznamuje studenty s prostředky vytvářející ve třídě výchovné společenství vedoucí k motivaci a spolupráci. Studenti se učí pracovat s metodami jak děti zaujmout, důraz je kladen na zážitkové učení. Veškeré získané zkušenosti a dovednosti si pak upevňují v procesu rozvíjení prosociálního chování, hodnot a postojů. Kurz je zakončen zkouškou obhajobou závěrečné práce, univerzita poté vydá absolventům osvědčení o ukončení kurzu. Tyto projekty a kurzy jsou pochopitelně k dispozici pro všechny studenty, nejen těm z řad pomáhajících profesí (Zášková a kol., 2009).

Těžiště realizace prosociálnosti se ve školním vzdělávání předpokládá v důsledně a promyšleně prováděné etické výchově vedoucí k občanským ctnostem (humanita, láska k lidem, soucítění, přátelství pomoc, odpovědnost, spolupráce, aktivita pro dobré věci atd.). Občanské ctnosti úzce souvisí s tím, jaký je člověk ve svém soukromí, v neveřejné oblasti svého prožívání a jednání. **Ke skutečnému lidství a dobré morálce, projevující se v prosociálním chování, by měly vést všechny vyučovací předměty.** Tedy všechny složky programu, průběhu a obsahu školního vzdělávání, a to především použitím prožitkové výukové strategie, která obsahuje přijetí žáka učitelem i skupinou žáků, pozitivní motivaci a prožitek žákova úspěchu. Cílem je kladný přístup žáka k sobě samému a z toho pramenící jeho kladný přístup k životu,

k ostatním lidem, k živé i neživé přírodě, ke kulturním a jiným hodnotám, které lidé vytvářejí (www.msmt.cz).

2. 3 Možnosti prosociálního chování v současnosti

V současné společnosti, pro kterou je typická složitost, rozmanitost, individualismus, soutěživost a sociální rozdílnost, je velmi těžké se orientovat. Stoupá počet těch, kteří nejsou schopni dostát zvyšujícím se nárokům a potom selhávají. Tím narůstá počet lidí ocitajících se v tísní, a tak současně vzrůstá potřeba pomoci (Kraus, 2008).

Pomáhání definuje Kraus (2008, s. 135) jako „aktivní účast při řešení konkrétní životní situace, a to s konkrétním cílem, který vyplývá z daného ohrožení nebo nouze. Je to soubor činností, kterými se snažíme kompenzovat odhalené nedostatky, tj. aktivizovat člověka a pomáhat mu zajistit sociální i psychickou stabilitu a sociální nezávislost, tedy zkvalitnit jeho život.“

Prosociální chování představuje velmi širokou kategorii činů, ve kterých se naplňují a prolínají všechna zde uvedená východiska, témata, principy a cíle. Tyto filantropické činy s prosociálním obsahem se projevují ve velkém rozsahu a dají se pojmenovat jako pomáhání a dobročinnost prostřednictvím dárcovství a dobrovolnictví (Zášková, Mlčák, 2009).

Dárcovství představuje jednu z možných podob dobročinnosti. **Dobročinnost** je všeobecný pojem, který označuje různé aktivity motivované láskou k bližnímu a snahou pomoci člověku, lidstvu, světu, jednoduše konání dobra. Může mít formu materiální (věcné dary), finanční (peněžní dary) nebo časovou (darování času prostřednictvím dobrovolné práce, rady či pomoci). Mohou to být zdroje získané od individuálních dárců – lidí a jednotlivců, které jsou brány jako nejstabilnější metody získávání prostředků. Ovšem získání dostatečného množství dárců bývá někdy velmi náročné a na straně neziskové organizace vyžaduje profesionalitu, důvěryhodnost a dobré jméno, nemluvě o tak často zmiňované transparentnosti organizace. Z forem oslovování veřejnosti (individuálních dárců) se v našich podmínkách používají především veřejné

sbírky, dobročinné akce, srážky ze mzdy, přímé oslovení, členské příspěvky či získávání zdrojů poštovními zásilkami, SMS (Bergerová, 2002).

Dárcovství je u nás podpořeno dvěma zákony. Je to Zákon o nadacích a nadačních fondech (č. 227/1997 Sb.), který definuje nadace jako účelové sdružení majetku určené k užití jinou právnickou nebo fyzickou osobou k dosažení obecně prospěšných cílů. Zákon stanovuje účel činnosti, kontrolní mechanismy, způsob použití majetku, pravidla účetnictví, auditu, povinnosti vydávat výroční zprávy aj.

Dále je to Zákon o daních z příjmů (č. 586/1992 Sb.), který vymezuje, že dárci – jak právnická tak fyzická osoba, si může odečíst poskytnuté dary obcím a právnickým osobám v zákoně maximální (i minimální) výši ze základu daně.

Již několik let se vedou diskuse o účinku této daňové úlevy pro dárci. Zda systém opravdu motivuje dárci k tomu, aby dar poskytli, popř. aby poskytli dar vyšší než by tomu bylo v případě neexistenci podpory. Přestože v České republice prozatím žádné výzkumy týkající se iniciace daru provedeny nebyly, praxe v tradičních demokraciích, kde nalezneme již rozvinuté dárcovství, ukázala, že rozšíření daňových úlev samo o sobě není dostatečným motivem pro vyšší míru dárcovství (Bergerová, 2002).

Zášková a Mlčák (2009) uvádí naše nejznámější neziskové organizace jako např. Výbor dobré vůle – Nadace Olgy Havlové, Český červený kříž, Fond ohrožených dětí, Člověk v tísni. Jedná se někdy o velké organizace s celostátní působností, ale existuje také velké množství malých organizací, jejichž činnost je zaměřena regionálně. Každý člověk, pokud se rozhodne nějakým způsobem podpořit činnost neziskové organizace má v zásadě dvě možnosti. Může svou nezištnou pomoc poskytnout nadaci, kterou si vybral a která získává finance prostřednictvím veřejných sbírek nebo na základě partnerství s firmami, další možností je vybrat si již konkrétní organizaci, které svou pomoc poskytne.

Z pohledu prosociálního chování v současné společnosti je velmi důležitá charitativní činnost. **Charita** je tradiční pojmenování dárcovství a dobročinnosti zdůrazňující pomoc bližnímu a pomoc v nouzi. V běžném vnímání se snaží zmírňovat utrpení, bídu a lidskou nouzi a je neodmyslitelně spojena s činností církve, která se tak neustále hlásí k odkazu Ježíše Krista. Charitativní práce církve v současné době spočívá

v ošetrovatelské službě, službě seniorům, péči o nevléčitelně nemocné. Dále se jedná o pomoc lidem bez domova, matkám v tísní, lidem se zdravotním postižením. Rovněž se zaměřuje na poradenství, pomoc cizincům a menšinám, humanitární pomoc a prevenci rizikového chování. Je organizována jednotlivými diecézemi a farnostmi a funguje jako nezisková církevní organizace. Například na území brněnského děkanství působí Oblastní charita Brno a je řízena brněnským biskupem jako účelové zařízení Římskokatolické církve. Církevní charita stojí především na dobrovolnictví lidí řídících se křesťanským heslem „miluj bližního svého jako sám sebe“ a kteří jsou ochotni pomoci (<http://www.brno.caritas.cz>).

Dobrovolnictví je v České republice legislativně upraveno a dobrovolnickou činnost vymezuje následovně:

- a) pomoc nezaměstnaným, osobám sociálně slabým, zdravotně postiženým, seniorům, příslušníkům národnostních menšin, imigrantům, osobám po výkonu trestu odnětí svobody, osobám drogově závislým, osobám trpícím domácím násilím, jakož i pomoc při péči o děti, mládež a rodiny v jejich volném čase;
- b) pomoc při přírodních, ekologických nebo humanitárních katastrofách, při ochraně a zlepšování životního prostředí, při péči o zachování kulturního dědictví, při pořádání nebo sbírkových charitativních akcí pro osoby uvedené v písmenu a);
- c) pomoc při uskutečňování rozvojových programů a v rámci operací, projektů a programů mezinárodních organizací a institucí, včetně mezinárodních nevládních organizací (Zákon č. 198/2002 Sb.).

Dobrovolnictví se od spontánního poskytování pomoci osobě v nouzi odlišuje v několika důležitých bodech. Zatímco poskytnutí pomoci téměř vždy zahrnuje bezprostřední setkání poskytovatele a příjemce pomoci, pak dobrovolnictví funguje tak, že prospívá lidem, s nimiž se poskytovatel pomoci nikdy neseťkal a možná ani neseťká. Neexistují zde většinou žádné osobní vazby a vztahy. Dobrovolnictví vychází z ochoty dobrovolníka nabízejícího svůj čas, energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch druhých lidí nebo společnosti bez nároku na odměnu (Zášková, Mlčák, 2009).

Dobrovolnickou práci může vykonávat každý dospělý člověk bez ohledu na věk. Tyto jedince vede k dobrovolnictví především jejich humanistická orientace, ale také zvědavost, pocit dluhu, potřeba seberealizace, náboženské důvody, potřeba poznávat nové lidi apod. Dobrovolnická práce může být skupinová nebo individuální a podle délky trvání ji dělíme na dlouhodobou, jednorázovou a příležitostnou. Podle vykonané práce rozeznáváme podpůrné služby, přímé služby, řídicí role ve výborech a řídicí a dohlížecí pozice. Vedle domácí dobrovolnické práce se ještě mohou angažovat zahraniční dobrovolníci u nás a naši v zahraničí (Kraus, 2008).

V ČR koordinuje dobrovolnictví **Národní dobrovolnické centrum Hestia**, které vzniklo na přelomu let 1998 až 1999. Toto občanské sdružení zejména propaguje myšlenky dobrovolnictví ve společnosti a vytváří pozitivní obraz dobrovolnictví v médiích. Dále realizuje a podporuje aktivity a projekty zejména v oblasti sociální, zdravotní, kulturní, ekologické, výchovné a vzdělávací, přičemž koordinuje spolupráci mezi lidmi, kteří chtějí působit jako dobrovolníci a organizacemi, které jejich pomoc potřebují. Důležité je také, že uvádí do souladu jednotlivé dobrovolnické programy a činnost Koalice dobrovolnických iniciativ v ČR, která má přes pět desítek členů. Rovněž se angažuje v mezinárodních dobrovolnických organizacích a projektech a současně nachází uplatnění zahraničním dobrovolníkům u nás a naopak (Bergerová, 2005).

Příkladem dobrovolnictví je **program „Pět P“**, který u nás funguje od roku 1996. Tento program se zrodil již v roce 1904 v USA pod názvem „Big Brothers Big Sisters“. Program v sobě odráží základní obsah, který spočívá v přátelství, pomoci, prevenci, podpoře a péči. Je zaměřen na volný čas dětí od 6 do 15 let, které vyrůstají v problematickém rodinném prostředí a mají výchovné problémy. Funguje na principu vztahu velkého kamaráda – dobrovolníka s dítětem. Dvojice se schází nejméně 10 měsíců zhruba tři hodiny týdně a využívají volný čas podle domluvy např. sportem, kulturou, malováním apod. Základem je rovnocenný kamarádský vztah, kde se dítě naučí prospěšně trávit svůj volný čas a může vnímat, že o něj má někdo zájem. Dobrovolníci jsou dospělí lidé starší 18 let, většinou studenti. Každý z nich musí nejprve projít odborným výcvikem, psychologickými testy a individuálními pohovory s psychologem. Program řídí koordinátor, který je k dispozici dobrovolníkům, dětem i jejich rodičům po celou dobu jeho trvání. Každý měsíc také probíhá skupinová

supervize (vrchní dohled) dobrovolníků pod vedením supervizora-psychologa. Studie úspěšnosti programu u nás ještě nebyla provedena, ale výsledky výzkumů v USA ukázaly, že program Pět P má opravdu smysl (Kraus, 2008).

Velký význam má **dobrovolnictví v nemocnicích**, kde lékař a sestra se pochopitelně zajímá hlavně o diagnózu, ale dobrovolník se výhradně věnuje člověku. Jeho práce spočívá v trpělivosti vyslechnout nemocného, zkrátit mu dlouhou chvíli, potěšit ho a třeba i učit novým činnostem, například rukodělným pracím či malování. Smyslem je nemocného motivovat k uzdravování, léčba je pak prokazatelně účinnější. Poprvé se tento program Hestie uskutečnil na klinice dětské onkologie FN Motol v Praze. Program vycházel ze zpracované metodiky pro dobrovolníky, která čerpala z celkově zmapované situace v nemocnicích a byla tudíž dostatečně srozumitelná a použitelná v každém zdravotnickém zařízení. V roce 2002 publikovala Hestia také první manuál pro dobrovolníky v nemocnicích. V podstatě stejným způsobem Hestia organizuje a provádí dobrovolnictví v domovech pro seniory.

Vážným problémem současnosti je také nezaměstnanost, což se úspěšně snaží řešit Dobrovolnické centrum Spektrum v Kroměříži v projektu „Job rotation“. Tento projekt funguje ve spolupráci s Hestií a jeho cílem je nalézt vhodné zaměstnance firmám a nezaměstnaným usnadnit vstup na trh práce. Nezaměstnaný si zde ověřuje jakou činnost je schopen vykonávat, čímž se otevírá cesta k účelné rekvalifikaci. Je tak nástrojem ochrany před sociálním vyloučením, nástrojem aktivní politiky zaměstnanosti a vede ke stále více doceňovanému konceptu „rotace práce“ (Bergerová, 2005).

Jak již bylo několikrát uvedeno, psychická, sociální či materiální pomoc a podpora jiného člověka by neměla být, z prosociálního hlediska, vykonávána v očekávání nějaké odměny. V současné společnosti se ale takové dobrovolnictví nutně prolíná s profesionální pomáhající činností, tedy placenou. Říkáme jim **pomáhající profese**, protože přináší odborně vedenou pomoc. Vznikly jako důsledek spletitých společenských změn, kdy pomáhání bylo doplněno o aspekt moci a sociální kontroly. Přesný seznam pomáhajících profesí v literatuře nenajdeme, autoři se pouze shodují, že se jedná o profese vycházející z medicíny, psychologie, pedagogiky a sociální práce. Jako možné zástupce můžeme uvést psychology, sociální pracovníky, učitele, vychovatele, lékaře, zdravotní sestry, pečovatele (Zášková a kol., 2009). Kraus (2008)

k pomáhajícím profesím řadí také například krizová centra a linky důvěry, vězeňskou službu a probační a mediační službu se svými resocializačními snahami.

K širšímu spektru pomáhajících profesí vede také skutečnost, že současná nabídka středoškolských i vysokoškolských oborů je poměrně široká. Pomáhající profese nacházíme jak ve státním tak nestátním sektoru. V případě nestátních subjektů se setkáváme se soukromými, neziskovými a církevními institucemi, které prostřednictvím svých pracovníků nabízí pestrou paletu služeb a rovněž mohou úzce spolupracovat s činnostmi dobrovolníků (Zášková a kol., 2009).

Aby se myšlenky prosociálnosti mohly prosazovat ve společnosti, je nutná orientace zástupců pomáhajících profesí v tématech prosociální výchovy. Jedině tak mohou působit jako pozitivní příklad pro celou společnost a spolupracovat s širokou veřejností na uskutečňování zvolených cílů.

Významnou možností jak ovlivňovat prosociální chování v současné společnosti je bezesporu **působení médií**. V období globalizace, charakterizovaném mimo jiné informační explozí a komunikativně-technickou dimenzí je vliv médií obrovský. Jak uvádí Mühlbacher a kol. (2011) v charakteristice současné společnosti, jedná se bohužel většinou o vliv negativní. Masmédia nás prostřednictvím svých pořadů a reklamy neustále posouvají od duchovního k materiálnímu zaměření a masové spotřebě a konzumnímu způsobu života. Internet i televize přináší všem bez rozdílu obrovské množství podnětů a událostí, které člověk není schopen zpracovat. U člověka se tak prosazují jen natolik silné a dramatické podněty, že není možné je nevnímat. Tím dochází ke ztrátě schopnosti vnímat jemné podněty, člověk běžným životem opovrhne a vnímá jen to, co ho „šokuje“.

Velmi problematická je také, hlavně u internetu, možnost ověřit si pravdivost nabízených informací, nemluvě o kontrole dětí zda obsah internetových stránek, které navštěvují, pro ně není vyloženě škodlivý. Rovněž skladba programu televizních stanic je silně nevyvážená. Výchovně-vzdělávacích pořadů je poskrovnu, naopak akční filmy ukazující násilí a sex, nekonečné telenovely či prostoduché reality show vyplňují vysílací čas prakticky po celý den.

Pořady s prosociálním zaměřením se vyskytují především v souvislosti s charitativními akcemi, které vybízí všechny lidi k přispívání do peněžních sbírek pro potřebné.

Názorným příkladem je např. charitativní projekt České televize „Adventní koncerty“, který pomáhá handicapovaným spoluobčanům. Další projekt, který je možné zaregistrovat na televizní obrazovce je činnost Nadace rozvoje občanské společnosti v akci „Kuře – pomozte dětem“ zaměřené na znevýhodněné a ohrožené děti. Pomoc lidem s poškozením míchy (lidově vozíčkářům) organizuje „Centrum paraple“ a pro nevidomé zase shání prostředky nadace „Světluška“. Pro zde jmenované i ostatní projekty, se kterými se můžeme v médiích pravidelně setkávat je společné, že je svou tvář a aktivitou zaštití některá známá osobnost z veřejného života. Činnost těchto jedinců je vskutku příkladná a veřejnost se často k pomoci potřebným rozhodne právě na základě sympatií a důvěry v onu osobnost.

Zásadní možností jak prosadit **zásady prosociální výchovy** v současné společnosti je začít **v každodenním jednání s druhými lidmi**, na které upozorňuje Olivar (1992). Nejdříve si všimá pohledu na druhého člověka, který by měl být přímý ne krátký, ale ani neúměrně dlouhý, aby potvrdil jistotu vlastní hodnoty a důstojnosti a zároveň projevil zájem a přijetí osobnosti druhého. Potvrzením zájmu o druhého je přirozený úsměv, který jakoby vypovídal: „jsem připravený a zajímá mě, co říkáš“. Výbornou příležitostí pro uplatnění pohledu a úsměvu je pozdrav, coby příležitost k navázání osobního kontaktu s jinou osobou. Pokud začneme s někým komunikovat, je důležité jednak naslouchat, dále projevit svůj názor, umět se zeptat bez ostychu a poděkovat. Velmi důležité je také druhého pochválit a hodnotit ho pozitivně. Neznamená to ovšem nechat si všechno líbit, je třeba vystupovat asertivně, v duchu uchování důstojnosti své i jeho. Stejně tak i řešit případné konflikty nebo krizové životní situace, tedy bez nekontrolované agresivity vůči sobě a okolí.

Možností chovat se prosociálně má tedy člověk, i přes všechny překážky, dost. Záleží především na výchově v rodině i ve škole, aby naučila děti a potažmo i dospělé věnovat se tématům, které v sobě prosociální výchova nese. Potom člověk bude jasně vnímat podněty vybízející k prosociálnímu chování. Bude pro něj přirozené darovat krev, poslat vybrané nadaci určitou peněžní částku nebo materiální výpomoc, zapojit se do pomoci při povodních, poskytnout první pomoc u nehody, upozornit na sociálně patologické jevy ve svém okolí, převést nevidomého přes cestu, vrátit nalezenou peněženku apod. Nemusí se v každém případě jednat o dobrovolnické či dárcovské činnosti v problémových situacích, nemocí či nejruznějších neštěstí, které sice téměř

vždy znamenají výraznější časovou, finanční nebo jinou oběť, ale dokáží širokou veřejnost vyburcovat k solidaritě a ochotě pomáhat. Principy prosociálnosti je také třeba přenést do běžného každodenního života a mezilidských vztahů.

Když si člověk pročítá všechny zde popsané zásady, principy a témata prosociální výchovy, vypadá to, že jejím cílem je vytvořit „ráj na zemi“, což je samozřejmě nereálné. To ale přece neznamená, že bychom se neměli o prosociální chování snažit. Jde o to, prosadit, aby se lidé nemuseli cítit divně, že jsou slušní a pomáhají ostatním, aby se takové chování stalo „normálním“. Zároveň by měli lidé dostat odvahu k tomu, aby zlo zůstalo zlem a bylo pojmenováno a ne omlouváno a zlehčováno, jak se tomu děje dnes.

Žijeme v době, kde snad každá oblast lidského života je upravena nějakým zákonem, nařízením či vyhláškou. Všechny si kladou za cíl spravedlnost, demokracii, humanitu, ochranu lidských práv a svobod apod. V zákonech se také nebývale pamatuje na nemocné, postižené, sociálně slabé či jinak handicapované, což by mělo ukazovat na mravní vyspělost naší společnosti. V praxi ovšem vidíme, jak naše společnost dál mravně upadá. Všudypřítomná korupce, prospěchářství, kriminalita, sobectví a lhostejnost jsou toho jasným důkazem. Možná z toho plyne, že ani ty nejdokonalejší zákony nás nezachráně a nenaučí chovat se a jednat mravně. Je tu tedy něco, co je nad všechny zákony.

Můžeme tomu říkat kategorický imperativ, filantropie, etika, altruismus, křesťanská morálka nebo třeba prosociální výchova. Vše směřuje k jedinému cíli, abychom byli schopni, prostřednictvím nadčasových hodnot jako je láska, přátelství, ochota pomáhat, poctivost a čestnost, úcta k sobě i jiným, vychovat slušného člověka.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Zvolená metoda, cíle výzkumu, formulace hypotéz

Jako metodu zpracování empirické části diplomové práce jsem zvolil kvalitativní výzkum, prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, které jsem provedl s pedagogy, psychology a sociálním pracovníkem, se zkušenostmi v oblasti etické výchovy, kam spadá i výchova k prosociálnosti.

Za **kvalitativní výzkum** považují někteří autoři každý výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. S tím ale nesouhlasí jiná část autorů, protože podle nich jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá jen v absenci čísel (Hendl, 2008).

Creswell (1998) definoval kvalitativní výzkum takto: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, celistvý obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (In: Hendl, 2008, s. 48).

Kvalitativním výzkumem se tedy výzkumník snaží získat ucelený pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku a pravidla, která fungují v dané oblasti. Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje. Výhodou je získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání daného objektu nebo oblasti, a to v přirozeném prostředí. Nevýhodou je fakt, že výsledky výzkumu představují sbírku subjektivních názorů a dojmů, které se nedají vždy zobecnit a rovněž je složité testovat formulované hypotézy (Hendl, 2008).

Směr výzkumu, zpřesnění a ukáznění myšlenek, zjednodušení výzkumné oblasti nám naznačuje formulace hypotéz. **Hypotézy** se tvoří na začátku výzkumu, což dává výzkumníkovi možnost vnést do výzkumu vlastní pohled, který se objektivizuje vlastním šetřením. Výzkumná hypotéza by měla být formulována pokud možno stručně, jasně a nedvojznačně, dále by měla být vyjádřena v podobě podmíněného výroku o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými. Výzkumná hypotéza musí být také

ověřitelná a je buď potvrzena (verifikována), nebo vyvrácena (falzifikována), (Pelikán, 2011).

Mezi základní kvalitativní výzkumné metody patří rozhovor, který má více variant. Pro svůj výzkum jsem si zvolil **strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami**. Ten se dá charakterizovat jako forma naplánované a řízené konverzace mezi dvěma nebo více lidmi, která má smysl minimálně pro jednoho ze zúčastněných. Hlavním cílem je získání odpovědí na předem připravený soubor otázek, které tazatel klade respondentovi ve stanoveném pořadí. Otevřené otázky pak dávají respondentovi maximum volnosti pro odpovědi, které vedou u tazatele k vytváření určitých závěrů v dané problematice.

Před provedením rozhovoru je obvykle třeba učinit řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy i pořadí. Na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Také zakončení rozhovoru je jeho důležitou součástí, neboť právě na konci můžeme ještě získat důležité informace. U kvalitativního rozhovoru by měl tazatel také nabídnout respondentovi možnost dodatečného kontaktu. Při plánování obsahu rozhovoru a pořadí otázek pomáhá ujasnění typu otázek. V tomto případě se jedná o otázky vztahující se k názorům, které jsou zaměřeny na porozumění poznávacím a orientačním procesům jedince. Odpovědi na tyto otázky nám objasňují, co si dotazovaný myslí o dané problematice. Klademe přitom otázky typu: „Cosí myslíte o ...? Jaký je váš názor na ...?“ (Hendl, 2008).

Pro záznam a zpracování rozhovoru se nabízí několik možností. Může jít o písemný záznam přímo během rozhovoru, nebo vždy po skončení odpovědi. Další variantou je použití diktafonu, magnetofonového záznamu nebo videozáznamu. Dá se použít i stenografický záznam, ovšem pro ten většina tazatelů není kvalifikačně vybavena. Přímé použití uvedených technických prostředků je poněkud problematické, protože narušují celkovou atmosféru rozhovoru. Pokud si tazatel během rozhovoru dělá krátké poznámky, které po ukončení rozhovoru rekonstruuje, není tím narušena atmosféra a rovněž nedochází k případnému zkreslení rozhovoru (Pelikán, 2011).

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami má minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Data, získaná prostřednictvím takového rozhovoru, se lépe a snadněji analyzují. Výhodou je, že tento průzkum lze opakovat v jiném časovém

okamžiku a s jiným respondentem. Redukuje se také pravděpodobnost, že rozsah získaných odpovědí se bude mezi jednotlivými rozhovory značně lišit. Tento typ rozhovoru je vhodný použít, pokud máme možnost rozhovor uskutečnit jen jednou a máme málo času se respondentovi věnovat. Rozhovor lze použít i v případě, pokud se uvažuje o vstupním a závěrečném rozhovoru v rámci nějakého programu a odpovědi se mají srovnávat. Omezení u tohoto typu rozhovoru spočívá v individuálních rozdílnostech a okolnostech (Hendl, 2008).

Výběr respondentů jsem prováděl na základě jejich vztahu k prosociální výchově. U pedagogických pracovníků se jednalo o základní, střední a vysoké školy, kde se předmět Etická výchovy přímo vyučuje, případně je součástí vysokoškolských přednášek. V případě penitenciární praxe (vězeňství) a výchovného ústavu jsem využil faktu, že v tomto prostředí pracuji a dotyčné pracovníky znám osobně. Abych ukázal na přímou spojitost oslovených pracovníků z řad pomáhajících profesí a prosociální výchovy uvedu stručnou charakteristiku jednotlivých respondentů.

Dotazovanými specialisty budou:

- pedagog volného času (penitenciární praxe) – jeho základním úkolem je realizace individuální a skupinové, zájmové, sebeobslužné i terapeutické (zejména rukodělné, sportovní a kulturní) činnosti s odsouzenými osobami, aby se naučili smysluplně trávit svůj volný čas (NGŘ č. 21/2010).
- speciální pedagog (základní škola) – prostřednictvím školského poradenského zařízení zajišťuje pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytuje odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhá při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů. Spolupracuje s orgány sociálně právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními apod. Rovněž může vyučovat doplňující vzdělávací obory, pro které získal odbornou akreditaci (Zákon č. 561/2004). Oslovený speciální pedagog vyučuje předmět Etická výchova.

- Pedagogicko-psychologický poradce (základní škola) – viz charakteristika výše. Oslovený pedagogicko-psychologický poradce působí na škole, kde se vyučuje předmět Etická výchova.
- pedagog (základní škola Brno) – cílem základního a středního vzdělávání je, aby se každý pedagog v rámci své odborné akreditace snažil o rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, získání vzdělání, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, s důrazem na uplatňování zásad demokracie, ochrany základních lidských práv a svobod, sociální soudržnosti a odpovědnosti (Zákon č. 561/2004). Oslovený pedagog vyučuje předmět Etická výchova.
- pedagog (základní škola Uherský Brod) – viz charakteristika výše. Oslovený pedagog vyučuje předmět Etická výchova.
- sociální pracovník (výchovný ústav) – výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova, ve vztahu k dětem plní hlavně úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Sociální pracovník navazuje kontakt s osobami blízkými svěřených chovanců, provádí sociálně-právní poradenství, udržuje kontakt s orgány státní správy, sociálně-právní ochrany dětí, sociálního zabezpečení. Vypracovává sociální diagnózu, podílí se na řešení sociálních problémů, navrhuje jejich řešení (Zákon č. 109/2002 Sb.).
- psycholog (výchovný ústav) – poskytuje chovancům odborné psychologické služby, provádí pohovory a diagnostikuje, provádí krizovou intervenci u chovanců v krizové situaci a doporučuje další opatření při zacházení s chovanci v krizové situaci (Zákon č. 109/2002 Sb.).
- pedagog (gymnázium Brno) – viz charakteristika pedagoga základní školy. Oslovený pedagog působí na škole, kde se vyučuje předmět Etická výchova.
- pedagog (gymnázium Olomouc) – viz charakteristika pedagoga základní školy. Oslovený pedagog působí na škole, kde vyučuje předmět Etická výchova.

- pedagog (vysoká škola) – působí na nejvyšším článku vzdělávací soustavy, má klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. Mimo jiné hraje aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování vzájemného porozumění, při utváření občanské společnosti a přípravě mladých lidí pro život v ní (Zákon č. 111/1998 Sb.). Oslovený pedagog působí na vysoké škole, jejíž hlavní těžiště činnosti spočívá ve vzdělávání a výzkumu v oboru Sociální pedagogika.

Cílem mého rozhovoru je získání údajů o faktických zkušenostech a odborných názorech pedagogických, psychologických a sociálních pracovníků orientujících se v problematice prosociální výchovy. Otázky v rozhovoru jsou rozděleny na dvě části – „A“ a „B“. Část „A“ se týká prosociální výchovy v rodině a ve škole a část „B“ se vztahuje k úloze prosociální výchovy v současné společnosti. Otázky jsou kladeny v takovém pořadí, aby se v jednotlivých odpovědích promítaly a vzájemně doplňovaly existující aspekty vztahující se k úloze prosociální výchovy v současné společnosti. Jelikož se prosociální výchova v našem školství objevuje jako součást předmětu Etická výchova, uvedu, pro větší přehled, v jednotlivých otázkách oba názvy.

Formulace hypotéz

Hypotéza 1: Aplikace prosociální (etické) výchovy v naší společnosti je pomalé a nedostatečné.

Hypotéza 2: Úspěšnost prosociální (etické) výchovy v naší společnosti je podmíněna dostatkem pozitivních vzorů a příkladů.

Hypotéza 3: Pouhé zavedení prosociální (etické) výchovy do výuky úroveň prosociálnosti v naší společnosti nezlepší.

3. 2 Pohled specialistů na úlohu prosociální výchovy v současné společnosti

OTÁZKY

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Jakou má, podle Vás, současná rodina možnost seznámit se s tématy prosociální (etické) výchovy?
- 2) Jaké metody jsou, podle Vás, vhodné k utváření prosociálních vlastností v současné rodině?
- 3) Kde spatřujete hlavní důvody toho, že prosociální (etická) výchova je u nás zařazována do škol mnohem později, než je tomu např. na Slovensku?
- 4) Jaké by měl splňovat, podle Vás, požadavky a předpoklady pedagog vyučující prosociální (etickou) výchovu?
- 5) Co si myslíte o současné kvalitě a rozšířenosti vzdělávacích programů či kurzů z oblasti prosociální výchovy?

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Co soudíte o roli médií v prosazování témat prosociální (etické) výchovy v současné společnosti?
- 2) Jak se Vám jeví postavení a podmínky pomáhajících profesí a jejich vliv na rozvíjení prosociálnosti v současné společnosti?
- 3) Jak vnímáte úroveň pomáhání, dobrovolnictví a dárcovství v současné společnosti?
- 4) Co je, podle Vašeho názoru, největší reálnou či koncepční překážkou k plnému uplatňování myšlenek prosociální výchovy?
- 5) Jak myslíte, že se ve společnosti odrazí, v krátkodobém a dlouhodobém horizontu, postupné zavádění prosociální (etické) výchovy do škol?

ODPOVĚDI

1) Pedagog volného času – penitenciární praxe

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) V normálně fungující rodině se určitě po tématech prosociální výchovy nepídí. Vše je vedeno snahou vychovat dítě co nejlépe, a pokud s dítětem mají výchovný problém, obrátí se na odborníky nebo na známé.
- 2) Metody vyplývají z cíle – tj. výchova člověka, který si uvědomuje svoji hodnotu i ostatních, umí komunikovat, pomáhat, spolupracovat. To se dítě naučí jediné rodičovskou láskou, správnými vzory, přiměřenou kontrolou a přísností, nejlépe prostřednictvím zážitku.
- 3) Je zřejmé, že na Slovensku, stejně jako v řadě dalších zemí, se dostala do popředí problematika etické výchovy z důvodu příliš liberálního přístupu k mravům ve společnosti. ČR je svým nadměrně liberálním postojem známá a nikomu se asi nezdálo nutné řešit „problém s etickou výchovou“.
- 4) Měl by to být odborník s empatií, komunikativní, náročný a důsledný, který učí děti spontánně svým vlastním příkladem. Prosociální hodnoty se totiž nedají „nabíflovat“.
- 5) Vím, že se realizuje na 1. stupni základních škol v oblasti Člověk a jeho svět, na 2. stupni v oblasti Člověk a společnost nebo jako součást Občanské a Rodinné výchovy nebo přímo jako Etická výchova. Na středních školách je to Občanská výchova a Základy společenských věd. Jelikož jsem se osobně žádného programu či kurzu neúčastnila, nemohu jejich kvalitu hodnotit.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Vzhledem k tomu, že média mají velký společenský význam, v prosazování prosociálnosti by mohli mít velký vliv, ale v praxi se tak neděje. Např. po výchovném pořadu v TV (klidně i dopoledne) nastoupí brutální a vulgární, ovšem všeobecně uznávaný hrdina, z chudého se bezpracně stane boháč apod. Jak se v tom děti mají orientovat? A jak se orientují dospělí v tom množství informací, které jsou na ně chrleny ze všech médií?

- 2) Vychovatel, učitel, pečovatel atd. nebude mít patřičné ocenění ani výsledky a vliv, dokud ve společnosti budou morální hodnoty vyměňovány za peníze a kariéru.
- 3) Toto je vnímáno velmi kladně zejména při neštěstích a katastrofách. Pokud o dárcovství mluvím se svými známými, většina někam přispívá finanční částkou. Osobně vnímám pomáhání spíše jako spontánní mezilidskou reakci. Organizovaná činnost nadací je nenahraditelná, ale už to není bezplatné prosociální chování.
- 4) Dlouhodobá morální prohnílost společnosti.
- 5) Dovedu si představit dvě školská zařízení, v jedné se bude prosazovat prosociální výchova a ve druhé nikoliv. V krátkodobém horizontu budou děti z první školy určitě empatičtější, přátelšší apod. Ovšem v dlouhodobém horizontu, když se setkají s okolním světem, který přemýšlí kde co ukrást, koho podvést, nevidím výsledky moc růžově. Ale někde a někdo začít musí, protože morální devastace společnosti je hodně hluboká.

2) Speciální pedagog – základní škola

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Stále si myslím, že ne příliš velkou. Především je tu možnost seznámení prostřednictvím školy a snad pedagogicky zaměřeného tisku. Ve věřících rodinách pak díky náboženské výchově.
- 2) Jednoznačně osobní prožitek a příklad rodičů.
- 3) V konzervativním pohledu naší společnosti, v nepochopení důležitosti vhodného – prosociálního chování. V jakémsi vyčkávání, že to k dětem dojde samo...
- 4) Určitě vhodné vzdělání např. v podobě kurzu etické výchovy. Dále pedagogické citění a talent, chuť něco změnit. Osobně učím etickou výchovu ráda, ba myslím, že s nadšením.

- 5) Absolvovala jsem Kurz etické výchovy v roce 2010, měla jsem skvělé učitele a lektory, takže úroveň hodnotím velmi kladně. Současnou nabídku kurzů a programů také považuji za dobrou.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Mám pocit, že se v médiích o prosociálních tématech mluví málo, přednost má všechno možné, hlavní je přece sledovanost...
- 2) Podle mě v oblasti pomáhajících profesí velmi záleží na prosociálnosti samotného učitele či poradce a na jeho chuti svým působením a chováním ovlivňovat okolí. Pedagogiku sama vnímám spíš jako poslání - buď chci učit a pomáhat, pak by na mě to nadšení mělo být vidět (a doufám, že je). Nebo je snad lepší jít sázet kytky, ať mezi lidmi nešířím nechuť, neprofesionalitu.
- 3) Úroveň pomáhání bych celospolečensky nehodnotila. Jisté je, že pomáhat bychom měli. Běžně fungujícího člověka (zaměstnaného) nemůže přiměřená finanční pomoc druhému nebo podobná pomoc nějak ohrozit. Jen si myslím, že je třeba vnímat a vědět, komu pomáhám a proč.
- 4) Nezájem a nechuť společnosti – nás lidí. Například v rozhovorech s rodiči i žáky se potýkám s pocitem, že etika je nadbytečná – „proč není radši víc matematiky, k čemu nám to bude?“
- 5) V krátkodobém horizontu pozitivně ovlivní vnímavé jedince, např. 2-4 žáky ze třídy. V dlouhodobém horizontu věřím, že se odrazí minimálně ve zlepšení kvality mezilidských vztahů.

3) Pedagogicko – psychologický poradce - základní škola

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Rodiče si mohou přijít pro informace přímo do školy nebo najít v literatuře a v tisku. Další možností je internet – stránky Ministerstva školství nebo příslušné školy.
- 2) Zejména je nutné najít si na děti čas a poskytnout jim klidné, pozitivní a harmonické prostředí. Poskytovat dětem vhodné vzory, upevňovat jejich

společenské návyky, dát jim režim a řád. Vést je hrou, přesvědčováním a vysvětlováním, to vše empaticky a s důslednou kontrolou.

- 3) Asi proto, že na Slovensku je více věřících a dříve si všimli, že je potřeba řešit problémy s výchovou.
- 4) Učitel by měl mít příslušné vzdělání, jak pedagogické, tak i v oboru etické výchovy. Měl by být žákům příkladem a získat si jejich důvěru skrze empatii, komunikativnost a schopnost řešit problémy a životní situace. Je samozřejmě nutné, aby učil rád.
- 5) Kurzy a semináře vztahující se k etické výchově bývají občas v nabídce Školního zpravodaje. Každý učitel má tedy možnost si v průběhu školního roku nějaký kurz či seminář vybrat. Kvalitu hodnotit nemohu, protože jsem žádný podobný program zatím nenavštěvovala.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Média mají velkou roli v informování veřejnosti o prosociální výchově. Pokud je člověk vnímavý, může najít spoustu článků s prosociální tematikou v tisku či na internetu. V televizním vysílání se o etice či prosociálnosti mluví minimálně, mohly by se tam objevit např. různé debaty k tématu.
- 2) Jak napovídá název, pomáhající profese mají pomáhat lidem. Podmínky pro vykonávání jejich práce ale nejsou vždy optimální a samotná práce je nedocenená. Přestože většina lidí se zde snaží pracovat co nejlépe, potýkají se s nedostatkem financí, špatným zázemím a materiálním vybavením a mnohdy také nepochopením svého okolí.
- 3) Myslím, že úroveň dárcovství a dobrovolnictví je u nás dobrá. Prostřednictvím různých sbírek, fondů a nadací se vždy vybere dost finančních prostředků pro potřebné. Např. v naší škole pořádáme sbírky na podporu nemocných a postižených dětí, realizujeme program adopce na dálku a většina dětí přispívá velmi ráda.

- 4) Hlavní problém vidím v nedostatku kvalitních pedagogů, kteří by se tématem chtěli zabývat. Je to důsledek nedostatku financí určených pro vzdělávání učitelů a také malé časové dotace určené pro etickou výchovu.
- 5) Myslím, že je to dlouhodobá a časově náročná záležitost. Pokud na děti bude působit rodina i škola jednotně – prosociálně, může se to mezi dětmi primárně odrazit ve větší ohleduplnosti, toleranci, ve vzájemné důvěře a schopnosti řešit neočekávané situace bez agresivity a násilí.

4) Pedagog - základní škola Uherský Brod

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Současná rodina se může s prosociálními tématy seznámit lehce, stačí jen chtít. Na internet a TV bych ale moc nesázel, hlavní je podle mě spolupráce rodiny se školou, aby působení na dítě bylo jednotné.
- 2) Určitě cestou podporování žádoucího a potlačování nežádoucího chování. Vše musí být postavené na pozitivním osobním příkladu, lásce a důslednosti.
- 3) Na Slovensku šla etická výchova do popředí zájmu hned po změně politického režimu, tedy ještě za fungování společného státu. To jasně svědčí o našem nezájmu o mravní stav společnosti, o našem slabším duchovním zaměření.
- 4) Každý pedagog musí splňovat požadavky v podobě příslušného vzdělání a samozřejmě předpoklady, které bych u prosociální výchovy upřednostňoval. Jedná se hlavně o empatii, komunikativní schopnosti a osobní prosociální příklad.
- 5) Pokud bych výukový program etické výchovy opět srovnat se Slovenskem, postrádám tam více duchovna spojeného s náboženskou vírou, která má významný vliv na mravní stav společnosti.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Všichni vidíme, jaké pořady se vysílají v televizi, co všechno se dá najít na internetu, jaké titulky na nás útočí v tisku. Kdo si v té spleti všimne nějakého

pořadu s prosociální tematikou? Média jsou v propagaci prosociálnosti hodně nevyužitá.

- 2) Lidé z pomáhajících profesí musí být veřejnosti pozitivním vzorem a příkladem. Když za mnou přijde do školy rodič řešit nějaký problém s dítětem, musí cítit, že mám o dítě zájem, že mi to není jedno... Jinak jsou pomáhající profese společensky i finančně málo doceněné.
- 3) Myslím, že když se „netlačí na pilu“ (obcházení lidí v obchodních domech, na nádražích apod.), je naše veřejnost poměrně ochotná pomáhat – hlavně v charitativních sbírkách. Horší je to v konkrétních životních situacích. Tam vstupuje do hry pohodlnost, nezájem, vypočítavost, nepřejícnost a další překážky, kterých se lidé jen těžko zbavují.
- 4) V zásadě to vyplývá z předchozích odpovědí. Jedná se o nejednotnou výchovu dítěte, nedostatek pozitivních vzorů, nezájem kompetentních institucí a lidí, špatný vliv médií atd.
- 5) Etická výchova je jen předmět. Zpěvákem a muzikantem se také člověk nestane jen díky hudební výchově. Bez každodenního působení pozitivních vzorů a vlastní snahy každého člověka, se bude prosociální výchova ve společnosti jen těžko rozvíjet.

5) Pedagog – základní škola Brno

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Můžou se zeptat, podívat se, najít – možností je dnes dost (třeba ve škole...). Hlavní je chtít vést děti správným směrem.
- 2) Nejdůležitější je osobní příklad a umět s dětmi mluvit o všem a naučit je, aby děti mluvily s námi. Osobně nejvíce věřím vhodné křesťanské výchově.
- 3) Na Slovensku je jiná situace. Lidé jsou tam více věřící, jsou to větší vlastenci, více jim záleží na vlastním národě.
- 4) Především to musí být dobrý člověk, který věří, tomu co dělá.

- 5) Kurzy znám, jeden jsem absolvovala a výrazně mi tam chybí křesťanský základ. Vždyť naše společnost vyrostla na křesťanských základech!

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Média jsou velmi mocná a dobře slouží svému pánu – konzumu. Výchovné pořady sice existují, ale jen málo mně jich přijde skutečně výchovných a ne povrchních a jsou také málo viditelné.
- 2) Osobně si na své postavení nestěžuji, výchově a vzdělávání dětí se věnuji ráda. Spolupráce s rodiči i širokou veřejností sice skřípe, takž možnost ovlivňování k prosociálnosti také, ale beru to tak, že jsem zde proto, abych učila.
- 3) Přes všechny výhrady co mám k naší společnosti, si myslím, že úroveň dobrovolnictví a hlavně dárcovství není úplně špatná. A pomáhání je dobrý základ pro další rozvoj člověka směrem k dobru.
- 4) Naše dnešní situace příliš nenahrává prosazování prosociálnosti. Veřejně známí lidé předvádí na odiv své konzumní zaměření a vytvářejí tak všeobecně špatný příklad, kde tradiční křesťanské hodnoty znamenají jen málo. Ve společnosti bez Boha se nějaká prosociálnost bude jen těžko prosazovat.
- 5) V podstatě bych odpověděla stejně jako u minulé otázky. Etická výchova ve školách dává sice jistou naději, že dětem, které nemají možnost zažívat prosociální hodnoty v rodině, se tak nakrátko ukáže lepší cesta. Bez osobního příkladu druhých v každodenním životě se ale na té lepší cestě dlouho neudrží.

6) Sociální pracovník – výchovný ústav

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Možnosti současné rodiny seznámit se s tématy prosociální výchovy jsou vzhledem k rozvoji komunikačních technologií dostatečné. Ovšem otázkou zůstává, zda existuje zájem se těmito tématy seznámit. Příliš také nefunguje osvětová činnost státu a neziskových organizací.
- 2) Především vlastní aktivita a zájem. Učit děti nejen slušnosti, ale také zdravé míře sebedůvěry a asertivity, podpořené vlastním příkladem.

- 3) Drtivou většinu nedostatků a zaváhání v nastavení vzdělávacích či sociálních programů shledávám zejména ve špatném přístupu a fungování ministerstev a kompetentních institucí, které jakoby nechtěly vidět, co se ve společnosti děje.
- 4) Především praxi v reálném prostředí. Vzdělání by nemělo být zcela rozhodující. Pokud bude mít „dobré srdce“ a vůli vychovávat „zájemce“ k žádoucím hodnotám.
- 5) Když nepočítám občanskou výchovu na základních a středních školách, tak osobně jsem se s žádným kurzem etické výchovy nesetkal i když vím, že existují. Hodnotit je tedy nemůžu.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) V naší společnosti se média o etiku či prosociálnost zajímají jen okrajově, protože etické chování neprodává, etické chování není zajímavé, etické chování vyžaduje dodržování pravidel, a to u nás není „na pořadu dne“.
- 2) Společnost je natolik nakažená konzumem a špatnými návyky, že pomáhající profese jsou odsunovány téměř na okraj zájmu společnosti, takže jejich (naše!) pracovní motivace je silně potlačována, a to rozvoji prosociálnosti určitě neprospívá.
- 3) Na tuto otázku bych reagoval pohledem dlouhodobého dárce krve, protože mám tak možnost vidět, jak se k darování krve lidé staví. Musím konstatovat, že pokud by stát zrušil odpočet 2000,- Kč ze základu daně za jeden bezplatný odběr, můžeme se minimálně s polovinou dobrovolných dárců rozloučit. Také nejvíce dárců je v pondělí a v pátek, neboť to znamená prodloužení víkendu s nárokem na plat. Abych byl ale spravedlivý, musím uznat, že v rámci příspěvkových charitativních a humanitárních akcí daruje veřejnost dost finančních prostředků.
- 4) Problém vidím v tom, že na příslušných postech nejsou odborníci, ale straničtí lídři, jejichž cílem není výchova jako základ lepší společnosti, ale protlačení nějakého dohodnutého postupu či „reformy“. To má samozřejmě vliv na práci pedagogů, takže prosazování prosociálnosti zákonitě vázne.

- 5) Nemyslím si, že by dvě hodiny týdně vychovaly z dětí prosociální občany. Pokud u rodičů, kamarádů, učitelů, politiků atd. vidí rozor mezi tím, co se sami učí a jak druzí jednají, pak se výuka prosociálnosti kladně neprojeví.

7) Psycholog – výchovný ústav

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) V současnosti má člověk možnost seznámit se prakticky se vším, a to hlavně na internetu. Takže hlavní otázku vidím v tom, jestli současná rodina vůbec tuší, že by se měla/mohla s prosociálností seznamovat, a jestli bude mít chuť tak činit.
- 2) Příklad, příklad, příklad a zážitek. Dítě musí vidět, že rodič se podle etických norem chová, že hodnoty, které hlásá, také žije.
- 3) Zřejmě jiné pojetí problematiky v rámci utváření koncepce školství. Pak také naše celospolečenská neochota zabývat se prosociálními otázkami.
- 4) Stejně jako rodič – žít hodnoty, které vyučuje. Nepochybně, jako každý jiný učitel – vyučovací schopnosti, osobnostní kvality, empatii, slušnost, psychické zdraví a zralost, zájem o obor.
- 5) Hodnotit je nemůžu, protože žádný kurz ani program etické výchovy neznám.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Média mají významný vliv, odráží mimo jiné dění ve společnosti a její naladění. Pokud tedy zprávy a pořady nejsou zrovna prosociální, není vina jen médií...
- 2) Obecně vzato – učitelé, psychologové, sociální pracovníci mají tradičně úlohu být příkladem. Jejich prestiž je ovšem ve společnosti celkem nízká, což váhu pozitivního příkladu poněkud snižuje. Mají ale možnost a povinnost edukace, jak dětí, tak dospělých, na kterou by neměli rezignovat.
- 3) Sama se pohybuji v oblasti pomáhajících profesí a také dobrovolnický pracuji, takže znám dost lidí, kteří se tímto zabývají, a proto úroveň hodnotím kladně. V pomáhajících profesích se ale často objevuje jev „zaměstnanec-

skorodobrovolník“, tedy člověk zaměstnaný v pomáhající profesi za podmínek, které vyžadují velké nadšení a „pravou prosociálnost“ dobrovolníka.

- 4) Nebezpečí, že zůstanou pouze na papíře, tj. že je bude společnost (v první řadě rodiče) vědomě i nevědomě sabotovat vlastním protikladným příkladem.
- 5) V krátkodobém horizontu bude společnost prosociální výchovu zpochybňovat. Dlouhodobě by se prosociální myšlenky mohly ujmout, ale nejsem si jistá, zda se neujmou pouze u jedinců, kteří by se prosociálně chovali tak jako tak.

8) Pedagog – gymnázium Brno

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Obecně záleží na několika faktorech. Z hlediska rodiny je to určitě buď cílená aplikace patřičných zásad, které už znají nebo přirozený pedagogický talent rodičů. V každém případě je hlavní spolupráce rodiny a školy, tedy zejména kvalita uplatňování prosociálních principů ze strany školy a schopnost pedagogického personálu vtáhnout rodiče do zamýšleného systému.
- 2) V případě prosociální výchovy nemůžeme jednoznačně mluvit o přesně vymezených metodách. Jedná se spíše o zážitkovou pedagogiku, kdy se děti prostřednictvím různých situací a vzorů vychovávají „sami“. Role rodiče (vychovatele) spočívá v usměrňování výchovného procesu žádoucím směrem. Důležitá je láska, komunikace, reflexe, asertivita, empatie, jasná pravidla, rozumné používání odměn a trestů.
- 3) Hlavní problém našeho školství vidím v tom, že je vše přepočítáváno na peníze. Jede se tedy spíše na kvantitu než na kvalitu. Stěžejní je stále předat co nejvíce, ne vždy zcela potřebných, informací. Snahou je vychovat odborníky a k tomu etiku přece nikdo nepotřebuje... Na Slovensku je jiná situace už jen proto, že je zde silněji zakořeněné náboženství a víra, neboť k prosociálnosti inklinují častěji věřící lidé.
- 4) Tyto požadavky jsou zejména v rovině osobnostních předpokladů (empatie, trpělivost, kreativita, organizační schopnosti atd.), ale i v rovině vzdělání a

kompetence (schopnost cílevědomě plánovat a navozovat potřebné výchovné situace, znalost her a činností atd.).

- 5) Ono ani nejde o prosociální výchovu jako předmět, proto hodnocení kurzů či programů není úplně na místě. To je jen jakýsi imaginární pojem, který suplují ideální cíl pozitivně laděného jedince, který je schopen ve společnosti dobře fungovat. Hlavní je výběr kvalitních pedagogů, kteří se prosazování prosociálnosti chtějí věnovat.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Pokud vynechám pedagogické časopisy, tak role médií je dost negativní a destruktivní. Výchovně-vzdělávací pořady sice existují, ale reklamu či upoutávku na ně nikde nevidíme. Opět jde jen o peníze a nasycení konzumního diváka, čtenáře lačnického po senzaci a po neštěstí druhých.
- 2) Pomáhající profese jsou nezbytnou součástí kultivace společnosti v duchu prosociálnosti. Jejich postavení je ovšem nedocenené jak finančně, tak i v očích veřejnosti. Svou roli zde hraje nízká informovanost a nedostatečná prezentace pomáhajících profesí, jejich důležitosti a obtížnosti.
- 3) Domnívám se, že v některých směrech konkurujeme předním evropským zemím (dárcovství krve a kostní dřeně). V jiných oblastech je problém s jakousi přesyceností a nedůvěrou společnosti (např. různé DMS, vybírání peněz v obchodních domech a na ulici apod.). Těžištěm dobrovolnictví je práce se seniory, s nemocnými, drogově závislými, bezdomovci apod., kde také nevybočujeme z evropského průměru – na jedné straně obrovská obětavost, na straně druhé lhostejnost a sobectví.
- 4) Hlavní problém je, že se hlavní hodnotou staly peníze. Toto je ovšem sociologický problém nejen v ČR, ale i ostatních zemí. Velmi závažnou překážkou rozvoje prosociálnosti je vytrácení tradiční křesťanské morálky. Sekularizace naší společnosti rozhodně k lepší situaci nepřispívá.
- 5) Škola samozřejmě musí etické hodnoty vyučovat. To má svůj smysl v krátkodobém i dlouhodobém horizontu. Je to alespoň nějaká možnost, jak

navést děti a rodiče správným směrem. Problémem je, že celá společnost působí na rozvoj osobnosti protichůdnými tlaky a sílu osobního prožitku nic nenahradí.

9) Pedagog – gymnázium Olomouc

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Vždy jde především o ochotu zajímat se a vyhledávat patřičná témata vedoucí k prosociálnosti. Klasická rodina bez pedagogického vzdělání či spolupráce, se ale bude pohybovat vždy na přirozené a spontánní úrovni a „něco“ zjišťovat bude minimálně.
- 2) Hlavně výchova s láskou a respektem k osobnosti dítěte. Vedení k odpovědnosti a toleranci, spolupráci apod. Nejdůležitější je samozřejmě osobní příklad rodičů, kteří se k sobě chovají s úctou.
- 3) Rozvoj osobnosti a kvalitního hodnotového systému u dětí, asi není v českém školství prioritou. Je potlačována mravnost, vlastenectví a národní hrdost. Vše běží za pochodu, na děti a jejich potřeby je stále méně času.
- 4) Děti jsou dnes otevřenější, nechtějí si nechat jen poroučet. Pedagog tedy s nimi musí umět komunikovat a být jim dobrým vzorem, aby mu děti věřily. Jen tak úspěšně využije své pedagogické schopnosti a záměry.
- 5) Kurzy ani vzdělávací programy z oblasti prosociálnosti bych samostatně nehodnotil i když zavádění etické výchovy na všech úrovních jednoznačně podporuji. Jedná se o „doplňující“ obor, takže bych spíše hodnotil, jak se prosociální výchova projevila v ostatních předmětech a činnostech studenta.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) V médiích všeho druhu je dnes bohužel běžné propagovat, že krást a podvádět je normální. Nepotrestanou korupci a zkaženost vidíme na každém kroku, což s sebou strhává jako lavina další „dosud váhající a slabé“. U slušného člověka dochází k beznaději. Média by rozhodně měly více využívat svého vlivu k propagaci prosociálnosti.

- 2) Pomáhající profese pomáhají lidem. Každý po svém způsobu se věnuje veřejnosti a vystupuje jako zástupce státu. Je tedy jasné, že jejich pracovní činnosti, ale i mimopracovní aktivity silně ovlivňují názory veřejnosti. Považují za nutné, aby se pracovníci pomáhajících profesí chovali vždy příkladně a mohli tak šířit prosociálnost. A to i přes nedocenené postavení ve společnosti.
- 3) Úroveň dobrovolnictví a dárcovství u nás silně kolísá. Zde vidím problém v národní mentalitě. Jsme typičtí zavíráním se za dveřmi našich domovů a nestarat se od druhé. Myšlenka pomoci je blízká v období krizí nebo katastrof, ale pomoc jednotlivci je málo častým jevem. Snad proto, že je to „málo vidět“.
- 4) Opět musím uvést národní mentalitu spojenou s náročností dnešní doby. Lidé mají problémy sami se sebou a existenční jistotou vlastních rodin, takže jim zbývá málo energie zabývat se druhými a myšlenky prosociálnosti tak dopadají na neúrodnou půdu.
- 5) Domnívám se, že dokud se nevytvoří jasná koncepce národní kultury a výchovy a vzdělávání namísto rychlých a nepromyšlených změn, nemá význam zabývat se případnými výsledky v různých časových horizontech. Takto bude prosociální výchova hrát pouze brzdicí roli v úpadku pozitivních hodnot, než aby její zavedení do škol výrazněji zlepšilo mravní stav současné společnosti.

10) Pedagog – vysoká škola

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Možností k seznámení se s etikou a prosociálností je dnes dost – hlavně na internetu. Běžná rodina, ale většinou nemá žádné povědomí o prosociální výchově, takže ji ani nebude vyhledávat. Seznámit všechny členy rodiny s prosociálností může také dítě – žák základní školy, díky předmětu Etická výchova.
- 2) Nejdůležitější je správný vzor a příklad, a to přímý (vlastní chování a jednání) a nepřímý (komentář a vysvětlení k určité situaci, pořadu v TV, chování veřejně známé osobnosti apod.).

- 3) Na Slovensku mělo „etické fórum“ asi větší sílu a vůli, a také jsou otevřenější a přístupnější novým věcem. Jejich školství i celá společnost je více duchovně a nábožensky orientovaná. U nás je školství zaměřeno více materiálně.
- 4) Pedagog – vychovatel, by měl působit stejně jako rodič, tedy vzorem a příkladem. On sám musí být zralá, prosociální osobnost.
- 5) Takových kurzů moc není. Provozují je školy, u kterých to vyplývá z jejich zaměření. Hodnotit jejich úroveň nemohu, protože jsem žádný nenavštěvoval.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Funkce médií je v otázkách prosazování prosociálnosti hodně nevyužitá. Mělo by být mnohem více pořadů s prosociální tematikou působících hlavně prostřednictvím nepřímých příkladů a vzorů. Např. všimnout si v diskusních pořadech známých osobností a ukazovat a srovnávat jejich chování a jednání s parametry prosociálnosti.
- 2) Ocenění je špatné, to víme všichni. Pomáhající profese ale mají a měly by mít velký vliv na prosociální chování ve společnosti. Je to jejich práce a poslání. Je důležité, aby v těchto oborech pracovali lidé, kteří chtějí učit a vychovávat, pomáhat a pečovat atd.
- 3) Osobně se do dárcovství i dobrovolnictví zapojuji, takže se pohybuji v prostředí s dobrou úrovní pomáhání. U širší veřejnosti se situace s pomáháním postupně zlepšuje. Hlavně se to týká dárcovství, protože není tak náročné na čas a přemáhání nechuti. Dobrovolnictví mnoho lidí neoslovuje, větší zájem se zvedne jen při povodních apod.
- 4) Největší překážku vidím v nedostatku kladných prosociálních vzorů ve společnosti. Bez těch budou prosociální principy jen prázdná slova.
- 5) Větší šanci dávám dlouhodobému horizontu. Pokud se u dnešních školáků etická výchova uchytí, mohou ji přenášet do rodin, do zaměstnání atd. Je to ale běh na hodně dlouhou trať a opět je vše podmíněno situací ve společnosti.

3. 3 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Všechny rozhovory byly prováděny na pracovišti respondentů (kancelář, kabinet, konzultační místnost, vstupní hala), kde bylo zajištěno dostatek soukromí. Samotnému setkání předcházela vždy domluva prostřednictvím elektronické komunikace. Při očekávaném setkání došlo nejprve ke vzájemnému představení a poté jsem respondenta podrobně seznámil s tématem a otázkami rozhovoru.

Jelikož se jednalo o textově delší otázky, měl jsem pro každého respondenta připravený písemný seznam otázek, aby se mohl lépe soustředit na odpovědi. Všechny odpovědi jsem vždy zaznamenával pomocí krátkých poznámek během rozhovoru. Po jeho ukončení jsem záznam rozhovoru upravil do textové formy a předložil ho respondentovi, aby se ke konečnému znění odpovědí vyjádřil a mohl se tak rozhovor uzavřít. Rovněž jsem každému respondentovi nabídl možnost zaslání své diplomové práce, aby si znění svých odpovědí mohli ověřit (této možnosti využili tři dotazovaní). Každý z rozhovorů trval zhruba 20 až 30 minut a probíhal v příjemné atmosféře.

Co se týká pojmenování jednotlivých respondentů v diplomové práci, nedostal jsem souhlas od všech dotazovaných k tomu, abych uvedl jejich jména. Proto jsem zvolil označení názvem jejich profese a organizace, kde svou práci vykonávají. V případě shodné organizace jsem toto doplnil místem jejího sídla.

Vyhodnocení rozhovorů

Jednotlivé odpovědi oslovených specialistů ukazují, že postoj pedagogických pracovníků ze školství i specialistů z penitenciární praxe a výchovného ústavu k úrovni a úloze prosociální výchovy v současné společnosti je kritický. U školských pedagogů lze zaznamenat větší optimismus, také případná kritika nesměřuje pouze na adresu státních orgánů a veřejnosti, ale i do vlastních řad. V otázkách optimálních vlastností vychovatele a používání nejvhodnějších metod v prosociální výchově se všichni respondenti shodli, stejně jako u možných výstupů vyplývajících ze zavedení prosociální (etické) výchovy do školní výuky. Také se ukázalo, že oslovení pracovníci z řad pomáhajících profesí se aktivně zapojují do dárcovství i dobrovolnictví, čímž poskytují pozitivní příklad celé veřejnosti.

Celkové hodnocení jednotlivých odpovědí všech respondentů:

A) Prosociální výchova v prostředí rodiny a školy

- 1) Současná rodina má dost možností se s prosociální výchovou seznámit, hlavně prostřednictvím školy a internetu. Problém je v tom, že běžná rodina o „prosociálnosti“ neví nebo o ni nemá zájem, takže ji ani nevyhledává.
- 2) Nejvhodnější metodou prosociální výchovy v rodině je jednoznačně správný vzor, osobní příklad a zážitek, podpořený láskou, empatií, otevřenou komunikací a důsledností.
- 3) Hlavním důvodem pozdějšího zavádění prosociální (etické) výchovy do našich škol je nezájem kompetentních orgánů i celé společnosti zabývat se etickými problémy. Naše společnost je také více materiálně zaměřená a chybí jí tradiční křesťanská víra.
- 4) Dobrý učitel prosociální (etické) výchovy by měl mít vhodné pedagogické vzdělání. Dále, stejně jako rodič, by měl působit především svým osobním příkladem, empatií, komunikativností a důsledností. Důležité je, aby učil rád a s nadšením a získal tak důvěru dětí.
- 5) Kurzy a programy s prosociální (etickou) výchovou nejsou příliš navštěvovány ani pracovníky tzv. pomáhajících profesí, takže případné hodnocení jejich úrovně je hodně subjektivní. Většina zná pouze vyučovací programy etické výchovy na základních a středních školách.

B) Prosociální výchova a současná společnost

- 1) Role médií má v současnosti výrazně negativní charakter. Prostřednictvím reklamy, filmů, pořadů, počítačových her apod. propagují většinou nevhodný životní styl a hodnoty. Jejich funkce je, z hlediska rozvíjení prosociálnosti, hodně nevyužitá. Obecně se jedná zejména o větší nabídku a dostupnost prosociálních témat a konkrétně u TV je to zařazení diskusních pořadů a vhodnější skladba celého vysílání.
- 2) Pomáhající profese mají a měly by mít velký vliv na prosociální chování ve společnosti. Základem je, aby tyto profese vykonávali lidé rádi a mohli tak

vytvářet pozitivní příklad pro veřejnost. Jejich snahy jsou ovšem znevažovány nízkou společenskou prestiží a špatným finančním ohodnocením.

- 3) Úroveň pomáhání je hodnocena většinou kladně, zvláště pak dárcovství. Je známkou toho, že přes všechny problémy naší společnosti, se stále najde dost lidí ochotných pomoci potřebným, což je dobrý základ pro změnu k lepšímu.
- 4) Většímu prosazování prosociální výchovy brání zejména současný stav naší společnosti, která je orientovaná na peníze, konzum, úspěch za každou cenu atd., čímž se vytváří negativní výchovné vzory a příklady. Svůj podíl na situaci má také lhostejnost kompetentních státních orgánů.
- 5) Zařazení předmětu Etická výchova do škol je vnímáno sice pozitivně, ale žádné výraznější výsledky se očekávat nedají. Vše je podmíněno celkovým stavem společnosti, obecně uznávanými hodnotami a dostatkem vhodných příkladů a vzorů, které by nabádaly k prosociálnímu chování.

Ověření stanovených hypotéz

Na základě vyhodnocení všech získaných odpovědí jsem dospěl k následujícím závěrům:

Hypotéza 1, ve znění „Aplikace prosociální výchovy v naší společnosti je pomalé a nedostatečné“, **se potvrdila – verifikováno.**

Hypotéza 2, ve znění „Úspěšnost prosociální výchovy v naší společnosti je podmíněna dostatkem pozitivních vzorů a příkladů“, **se potvrdila – verifikováno.**

Hypotéza 3, ve znění „Pouhé zavedení prosociální (etické) výchovy do výuky úroveň prosociálnosti v naší společnosti nezlepší“, **se potvrdila - verifikováno.**

Celkově z empirického výzkumu vyplynulo, že odborné poznatky a zkušenosti oslovených respondentů se v podstatě shodují a podávají tak reálný obraz o úloze prosociální výchovy v současné společnosti.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabýval úlohou prosociální výchovy v současné společnosti, kdy prosociální výchova je chápána jako proces směřující k pozitivním změnám v lidském chování a jednání, které by mělo být v souladu s morálními požadavky společnosti.

Hledáním obecných pravidel morálky, tedy cílových hodnot, k nimž má být člověk vychováván, se v dějinách lidstva zabývala spousta filozofů a myslitelů. Proto bylo nutné nejprve obrátit svou pozornost k základům těchto úvah. Jednotlivé myšlenky, názory a snahy, které by mohly vést k prosociálnímu konání a myšlení, jsem hledal ve filozofických a historických východiscích.

Filozofická východiska prosociální výchovy spočívají především v působení nejnámějších starořeckých učenců, kteří se zabývali otázkami smyslu života z hlediska dobra a zla. Největší význam zde mělo učení Sókrata, Platóna a Aristotéla, který zavedl do filosofie etiku jako samostatnou disciplínu zabývající se mravními otázkami. Významný posun v řecké a římské společnosti lze zaznamenat u „stoiků“, kteří odmítali, jinak všemi uznávané, otrokářství.

Zásadní vliv na utváření naší společnosti mělo nástup křesťanské filozofie hlásající rovnost, pomoc, soucit a lásku k bližnímu. Činnost hlavních filozofů křesťanské víry Augustina a především Tomáše Akvinského pomohla křesťanství, aby se stalo oficiálním evropským náboženstvím středověku. Křesťanská etika se dále rozvíjela a stala se hlavním zastáncem chudých a trpících. Můžeme ji tak pokládat za předchůdkyni dnešní sociální pomoci státu a jako velmi významné východisko prosociální výchovy.

V končícím období středověku a začátku humanismu a renesance je nepřehlédnutelné působení Jana Ámose Komenského a J. J. Rousseaa, kteří svými díly vytvořili vzory a návod pro výchovu a vzdělávání společensky prospěšného člověka. Na jejich snahy o přirozenou a přátelskou výchovu navázal v osvětenství J. B. Basedow, vytvořením výchovného ústavu „Filantropinum“, čímž se stal zakladatelem filantropismu v pedagogice. V tomto období se také objevuje významný filozof a pedagog zabývající se mravními otázkami – Immanuel Kant se svým „kategorickým imperativem“. Všechny tyto etické snahy se odráží ve společnosti až do současnosti a jsou významným východiskem k prosociální výchově.

Jednotlivé filozofické názory a směry se promítaly do historického vývoje. Z tohoto hlediska můžeme pozorovat zejména lékařskou a pečovatelskou činnost, která sice existovala už ve starém Řecku i Římě, ale největšího rozmachu dosáhla s nástupem křesťanství a její charity. Celkově se dobročinné pomáhání a láska k bližnímu později rozvinula do hnutí filantropie, kde byl zářným příkladem prosociálnosti J. H. Pestalozzi a jeho teoretická i praktická činnost ve prospěch všem potřebným. Jeho odkaz se stal základem pro vznik sociální pedagogiky, která je svým zaměřením nejvýznamnějším pedagogickým východiskem prosociální výchovy v současnosti.

Další současná východiska prosociální výchovy jsou spatřována především v psychologii, která ukazuje na možné teorie vzniku prosociálního chování. Dále se věnuje motivaci, potřebám a hodnotám, emocím, emoční inteligenci a empatii jakožto faktorům ovlivňujících vznik prosociálního chování u jedince. Prosociálnost čerpá také ze sociologie a sociální práce, která se v naší společnosti začíná více prosazovat.

Mezi témata, kterými se prosociální výchova zabývá, patří jednotlivé principy a zásady, cíle a hodnoty, příčiny a důvody vedoucí k prosociálnosti. Hlavním nositelem požadavků prosociální výchovy je samozřejmě rodina a škola, kde by měli existovat zejména vhodné vzory a příklady. Jedině tak se prosociální výchova může projevit v současné společnosti např. prostřednictvím dárcovství a dobrovolnictví nebo zlepšením kvality každodenních mezilidských vztahů. K tomu by měly přispívat dobrým příkladem i pracovníci tzv. pomáhajících profesí, tedy pedagogové, psychologové, sociální pracovníci, pečovatelé apod.

V empirické části, právě z odborných poznatků a zkušeností pracovníků pomáhajících profesí, kteří se orientují v problematice prosociální výchovy, vyplynulo, jaká je úroveň a úloha prosociální výchovy v současné společnosti, přičemž stanovené hypotézy byly verifikovány. Je sice nezpochybnitelné, že prosociální výchova patří jak do školní výuky, tak do rodin a všech sfér společnosti, ale bez pozitivního příkladu rodičů, pedagogů, politiků atd. hrozí, že ze všeho snažení zůstanou jen prázdná slova. Proto si myslím, že s prosociální výchovou je třeba začít hned od narození v každé rodině a následně v mateřské škole, kdy se nejvíce formuje lidská osobnost. Rodiče a děti by měli být vedeni a podporováni školou a její osvětou v oblasti prosociálnosti např. řešením společných úkolů. Rovněž by se měl vytvořit propracovaný plán na zařazení prosociální výchovy do médií, aby se neobjevovaly pouze kusé, jednorázové

informace a mohly se tak veřejnosti předvádět ucelené pozitivní vzory a příklady. Neboť pouze osobní příklad prosociálního chování dokáže působit jako protiváha všech negativních vlivů současné společnosti, se kterými se setkáváme jak v médiích, tak v každodenních situacích.

RESUMÉ

Diplomová práce s názvem „Úloha prosociální výchovy v současné společnosti“ se zabývá teoretickými i praktickými otázkami prosociálního chování.

Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a empirické. Část teoretická se nejprve zabývá epistemologickými východisky prosociální výchovy. Ty v sobě zahrnují východiska filozofická, historická a současná a jsou popsána v prvních třech kapitolách. Jsou zde zachyceny jednotlivé filozofické směry nesoucí v sobě principy prosociálnosti. Ty se vždy svým způsobem promítaly do jednotlivých historických období vývoje společnosti až po současnost, kde se prosociální výchova objevuje jako pojem.

Další kapitola teoretické části se věnuje současným tématům, která v sobě prosociální výchova zahrnuje. Jsou to jednak teoretické přístupy vztahující se k důvodům a příčinám vzniku prosociálního chování, tak i k principům a zásadám jak dospět k prosociálnosti. Jak se tyto principy a zásady prosazují v rodině a ve škole, je obsahem následující kapitoly. Teoretická část je zakončena kapitolou, ve které je ukázáno, jak se prakticky prosociálnost uplatňuje v současné společnosti.

Empirická část obsahuje výběr metody empirického výzkumu a jeho východiska v odborné literatuře. Poté následuje formulace hypotéz a sestavení strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Dále jsou uvedeny upravené záznamy deseti rozhovorů s pracovníky pomáhajících profesí orientujícími se v problematice prosociální výchovy. Empirická část končí vyhodnocením získaných odpovědí a ověřením stanovených hypotéz.

Závěr přináší stručné shrnutí celé diplomové práce a návrhy na zlepšení stavu prosociálnosti v současné společnosti.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje úloze prosociální výchovy v současné společnosti. Základem jsou její epistemologická východiska, odkud prosociálnost čerpá. Ty jsou popsány v různých filozofických směrech, které se snažily o pochopení, vysvětlení a návod, jak by měl člověk dosáhnout ctnostného a pro společnost prospěšného života. Jednotlivá filozofická východiska se pak promítají do východisek historických, kde je zdokumentováno, jak se různé myšlenkové proudy dokázaly ve společnosti prosadit a uplatnit. Zejména si všímá praktického pomáhání křesťansky orientovaných institucí a posléze významného hnutí filantropie, čímž se dostává až k současnosti. Zde se pojednává o příčinách a důvodech vzniku prosociálního chování u jedince. Dále jsou popsány jednotlivé principy a zásady prosociální výchovy, a to jak v rodinném, tak ve školním prostředí. V návaznosti jsou uvedeny možnosti praktického prosociálního chování v současné společnosti.

V empirické části jsou zachyceny, prostřednictvím deseti rozhovorů, odborné poznatky a zkušenosti specialistů orientujících se v oblasti prosociální výchovy, které dávají možnost vytvoření určitých závěrů o úloze prosociální výchovy v současné společnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Prosociální, chování, výchova, úloha, etika, pomoc, hodnoty, láska, východiska, filozofie, empatie, společnost, křesťanství, filantropie, přátelství, úcta, dobro, život, současnost, témata, rodina, škola, principy, zásady.

ANNOTATION

This thesis is dedicated to pro-social role of education in contemporary society. Building on its epistemological bases, draws from pro-social behavior. These are described in different philosophical directions that seek to understand and explain how one should achieve virtuous and beneficial to society life. Individual philosophical starting points are then reflected in the historical bases, where it is documented how various schools of thought in society were able to assert and exercise. In particular, it focuses on helping Christian practice-oriented institutions, and finally significant movement of philanthropy, which puts him up to the present. Here are discussed the causes and reasons of pro-social behavior in individuals. Below are the various principles and pro-social education, both in family and school environment. Following are given the practical pro-social behavior in contemporary society.

In the empirical part are captured through ten interviews, expertise and experience of specialists in the field-oriented pro-social education, which give the possibility to create certain conclusions on the role of pro-social education in contemporary society.

KEYWORDS

Pro-social, behavior, education, role, ethics, help, values, love, bases, philosophy, empathy, society, christianity, philanthropy, friendship, respekt, good, life, contemporary, themes, family, schoul, principles.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) ADAMOVIÁ, L., DUDÁK, V., VENTURA, V.: Základy filosofie. Základy Etiky. Praha: Fortuna, 2007. ISBN 80-7168-905-X
- 2) ARISTOTELES: Etika Níkomachova. Praha: Rezek, P., 1996, ISBN 80-901796-7-3
- 3) BAKOŠOVÁ, Z.: Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3
- 4) BERGEROVÁ, M.: Filantropie, In: Občanský sektor, studie a souvislosti. Moravský Beroun: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-86511-07-3
- 5) BERGEROVÁ, M.: Obyčejní lidé dělají neobyčejné věci. Praha: Portál pro Hestia, 2005. ISBN 80-7367-017-8
- 6) BLÁHA, I., A.: Mravní výchova se stanoviska sociologického. Nové Město na Moravě: Vydavatel. družstvo v Novém Městě na Mor., 1921. Bez ISBN.
- 7) BRADBERRY, T., GREAVESOVÁ, J.: Emoční inteligence v praxi. Praha: Columbus, 2007. ISBN 978-80-7249-220-6
- 8) CIPRO, M.: J. H. Pestalozzi a výchova. Praha: Vlastním nákladem, 1996. Bez ISBN.
- 9) Česká biblická společnost: Bible, Písmo svatého Starého a Nového zákona. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-009-5
- 10) DOLEŽALOVÁ, A.: Ekonomie, filantropie, altruismus. Praha: Oeconomia, 2008. ISBN 978-80-245-1471-0
- 11) FOUCAULT, M.: Archeologie vědění. Praha: Hermann a synové, 2002. ISBN 80-239-0124-9
- 12) FRIČ, P., a kol.: Dárcovství a dobrovolnictví v České republice, Výsledky výzkumu Agnes a Nros. Praha: 2001. ISBN 80-902633-7-2
- 13) GOLEMAN, D.: Emoční inteligence, (Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ). Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5
- 14) HEJNA, D.: Etická výchova. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyňe, 2006. ISBN 80-7044-750-8
- 15) HENDL, J.: Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

- 16) HEWSTONE, M., STROEBE, W.: Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5
- 17) HOLLÁ, Z.: Prosociálna výchova ako predpoklad vytvárania pozitívnych medziludských vzťahov, In: Petrucijová, J., Feber, J., Človek, dejiny, hodnoty. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-725-0
- 18) JÚVA, V., sen., a jun.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5
- 19) KANT, I.: Kritika praktického rozumu. Praha: Nakl. Svoboda, 1996. ISBN 80-205-0507-5
- 20) KANT, I.: O výchově. Praha: Dědictví Komenského, 1931. Bez ISBN.
- 21) KONEČNÝ, J.: Ozdoba církve – křesťanská charita. Hradec Králové: 1927. Bez ISBN.
- 22) KRAUS, B.: Teorie výchovy. Brno: IMS Brno, 2006. Bez ISBN.
- 23) KRAUS, B.: Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- 24) KRAUS, J. a kol.: Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1415-2
- 25) LENCZ, L.: Pedagogika etickej výchovy, výchova k prosociálnosti. Bratislava: Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85185-13-X
- 26) MESSINA, R.: Dějiny charitativní činnosti. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005. ISBN 80-7192-859-3
- 27) MLČÁK, Z.: Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8
- 28) MÜHLPACHR, P., a kol.: Sociální pedagogika II. Brno: IMS Brno, 2011. Bez ISBN.

- 29) NAKONEČNÝ, M.: Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7
- 30) NAKONEČNÝ, M.: Sociální psychologie. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9
- 31) OLIVAR, R., R.: Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5
- 32) OURODA, K.: Základy pedagogiky. Brno: IMS Brno, 2003. Bez ISBN.
- 33) PALOVČÍKOVÁ, G.: Sociální psychologie II. Brno: IMS Brno, 2009. Bez ISBN.
- 34) PAYTON, R. L.: Podřáté, ale stále živé kořeny, In: revue PROSTOR 57 (Proč se nerodí noví Hlávkové? Mecenáši v době byznysu.), Praha: Sdružení pro vydávání revue Prostor, 2003. ISSN 0862-7045
- 35) PELIKÁN, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3
- 36) PESTALOZZI, J., H.: Lienhart a Gertruda: Kniha pro lid. Čejkovice: Sadovský, Zd., 1899. Bez ISBN.
- 37) PESTALOZZI, J., H.: Jak Gertruda učí své děti. Jádru ze spisu. Praha: Beaufort, E., 1903, (Úvod Klika, J.). Bez ISBN.
- 38) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- 39) RADVAN, E.: Úvod do filosofie. Vybrané texty a problémy. Brno: IMS Brno, 2004. Bez ISBN.
- 40) RIES, P., P.: Hlávkův postroj na koně, In: Revue Prostor 57 (Proč se nerodí noví Hlávkové? Mecenáši v době byznysu.), Praha: Sdružení pro vydávání revue Prostor, 2003. ISSN 0862-7045
- 41) ROUSSEAU, J., J., a jeho pedagogický odkaz (Úvod: Cach, J.). Praha: SPN, 1967. Bez ISBN.
- 42) SEKOT, A.: Sociologie v kostce. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-126-X

- 43) SVOBODOVÁ, E.: Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5
- 44) ŠTVERÁK, V.: J. B. Basedov a jeho Filantropinum. Praha: SPN, 1980. SPN 4-04-14/1
- 45) VACEK, P.: Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5
- 46) VÁGNEROVÁ, M.: Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3
- 47) VAŠEK, B.: Dějiny křesťanské Charity, Olomouc: 1941, Bez ISBN.
- 48) VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- 49) WEDLICOVÁ, I.: Emoční inteligence. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyň, 2011. ISBN 978-80-7414-347-2
- 50) ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z.: Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6
- 51) ZÁŠKODNÁ, H., KUBICOVÁ, A., MLČÁK, Z.: Prosociální chování a jeho rozvíjení v pomáhajících profesích. Ostrava: Algoritmus, 2009. ISBN 978-80-902491-1-0
- 52) ZUBÍKOVÁ, Z., DRÁBKOVÁ, R.: Společenské vědy v kostce. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0190-6
- 53) Zákon č. 227/1997 Sb., o nadacích a nadačních fondech, v platném znění.
- 54) Zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě, v platném znění.
- 55) Zákon č. 586/1992 Sb., o daních z příjmů, v platném znění.
- 56) Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, v platném znění.
- 57) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění.

- 58)** Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, v platném znění.
- 59)** Nařízení generálního ředitele vězeňské služby ČR č. 21/2010, kterým se vydávají povinnosti pracovníků oddělení výkonu trestu a výkonu vazby, v platném znění.
- 60)** [http://www.brno.caritas.cz/Oblastní charita Brno](http://www.brno.caritas.cz/Oblastní_charita_Brno), 18. 2. 2012, 18:00.
- 61)** [http://www.msmt.cz/Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky](http://www.msmt.cz/Ministerstvo_školsství,_mládeže_a_tělovýchovy_České_republiky). 9. 2. 2012, 10:00.