

# **SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA I**

**JULIUS SEKERA**

Recenzent: Mgr. Věra Filipi, Ph.D.

Název: Sociální pedagogika  
Autor: Julius Sekera  
Vydání: první, 2013

Jazyková korektura: Pavlína Špačková

© Julius Sekera  
© Ostravská univerzita v Ostravě

## Obsah

<b>1 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY .....</b>	<b>4</b>
1.1 VÝCHOZÍ POJMY .....	4
1.2 JOHANN FRIEDRICH HERBART .....	6
1.3 GUSTAV ADOLF LINDNER.....	7
1.4 JOSEF VÁŇA A TI DALŠÍ.....	9
1.5 WOF GANG BREZINKA .....	16
1.6 ZÁVĚRY.....	19
1.7 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA.....	20
<b>2 PŘÍSTUPY K PŘEDMĚTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČESKÝCH, SLOVENSKÝCH, PŘÍPADNĚ POLSKÝCH KONSEKVENCÍCH .....</b>	<b>22</b>
2.1 UŽŠÍ A ŠIRŠÍ ČLENĚNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	22
2.2 DALŠÍ ČLENĚNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A JEJÍ JÁDRO .....	27
2.3 NAŠE POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	31
2.4 ZÁVĚRY.....	41
2.5 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA.....	43
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU KE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE, K SOCIOLOGII VÝCHOVY A K SOCIÁLNÍ PRÁCI.....</b>	<b>46</b>
3.1 VAZBY NA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU.....	46
3.2 VAZBY NA SOCIOLOGII VÝCHOVY .....	47
3.3 VAZBY NA SOCIÁLNÍ PRÁCI.....	49
3.4 ZÁVĚRY.....	52
3.5 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA.....	53

# 1 PŘEDMĚT PEDAGOGIKY

## 1.1 VÝCHOZÍ POJMY

Začneme tím, že si stručně ujasníme, co rozumíme pod výrazem „výchova“ a co rozumíme pod výrazem „vzdělávání“ a „vzdělání“.

**Výchovou** ad hoc budeme rozumět v souladu např. s Havlíkem (Havlík, Kořa, 2002, s. 13) „... *záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami a učení se společenským rolím...*“. Jedná se o proces záměrného (cílevědomého!) a v podstatě systematického rozvíjení osobnosti jedince, tj. především po citové, sociální a rozumové stránce (a dalších, viz níže), formováním jeho hodnot, postojů, způsobů chování atd. Směr rozvoje každé osobnosti je obvykle vymezen (určen) stavem rozvoje společnosti, její kulturou<sup>1</sup>, hodnotovým zaměřením, úrovní (politického) myšlení a dalšími faktory charakterizujícími situaci, v níž se v dané historické chvíli společnost nachází. Významným faktorem je sociální postavení jedince, příp. vztažných sociálních skupin. Formovatelem (tj. tím, kdo záměrně působí) zpravidla rozumíme společnost jako celek, což je ale do značné míry abstrakce. Společnost jako taková působí spíše nezáměrně.

Nezáměrné, tj. jakékoli působení na jedince, které má tak jako tak formativní účinky, nazýváme **socializací** (zespolečenšťováním). Záměrně formování, tj. výchova s představou, kam to chceme s jedincem dovést, je záležitostí vědomé snahy.

Na formální úrovni to jsou vládnoucí elity (či mnohdy spíše kvazielity), kdo se snaží určovat normy, určovat „správné“ postoje či určovat vhodné způsoby vnímání světa. „Elita“ usiluje, aby to její pojetí světa a hodnot bylo ostatními pojata jako normální (přirozené) a správné. Prosadit to své nemusí být zrovna jednoduché, protože je tu kultura dané společnosti, historická paměť a různé sociální třídy, vrstvy či skupiny, které mohou stát v cestě těm, kteří mají politickou a ekonomickou moc.

Nezáměrnější působení (tzv. intencionální) nalezneme pravděpodobně ve školách. Ale i tam je mnoho prostoru pro nezáměrné, necílené (funkcionální) působení. Působení školy je ale zaměřeno především na vzdělávání a jeho výchovné úsilí je hodně opřeno o deklarování, slova apod. Největší výchovný vliv má rodina. Na dítě působí záměrně, ale i nezáměrně (funkcionálně). Vliv rodiny je, na rozdíl od školy a ostatních vlivných činitelů, obvykle nejintenzivnější. Působí dlouhodobě, její působení je podloženo emocionálními základy atd.

Výchova je tedy širší pojem než vzdělání, ale současně užší pojem než socializace. Socializace zahrnuje širší paletu působení, která nemusí být cílená a ani systematická. Výchova je vždy socializací, ale ne každá socializace má podobu výchovy.

Kterí sociální činitelé nejvýrazněji rozhodují o cílech výchovy, respektovaných metodách, jejím obsahu a prostředcích? Zamyslete se nad konkrétní situací např. romských dětí, dětí, o které pečují matky samoživitelky, dětí ze zbohatlických rodin apod.

Existuje nejedno vymezení pojmu „výchova“. Z českých pedagogů se o kodifikaci pokusil např. Kádner. Veškeré jemu v dané době dostupné definice výchovy rozdělil do čtyř kategorií (Kádner, 1925, s. 100–103). 1) Definice akcentující **aspekt zdokonalování a dokonalosti** (tamtéž, s. 100): „*Výchova má cílem dáti tělu i duši všecku krásu a všecku dokonalost, jíž jsou schopny.*“ 2) Definice s důrazem na **humanizaci a humanitu**, což ovšem v tehdejší pojetí představovalo např. náboženskou výchovu nebo

<sup>1</sup> Kulturou ad hoc budeme rozumět (Klíma, 1994, s. 10) „... *způsob vidění okolního světa a hodnotovou konfiguraci společenství*“. Existuje řada dalších vymezení kultury. K některým se dostaneme v následujícím textu.

osvobození tzv. „ideálního člověka“ apod. K humanizujícím definicím se podle Kádnera přiklání (tamtéž, s. 101) „... řada stoupců pedagogiky tak řečeno sociální“. Třetí pojetí je vymezeno **ovládnutím lidské kultury** (enkulturace) a čtvrtý náhled na výchovu je **slučující**, který se snaží pojmut (tamtéž, s. 103) „co možná všechny tyto znaky“.

Všimněte si, sociální pedagogika má blízko k humanizaci a humanitě! Rád bych, abyste si to vryli do paměti.

Aniž bychom se na tomto místě snažili mapovat různé další přístupy, uveďme alespoň ještě moderní definici výchovy Brezinky (2001, s. 53): „**Výchovou se rozumí činnost, jejímž prostřednictvím se lidé snaží natrvalo zdokonalit v některém směru strukturu psychických dispozic jiných lidí, nebo upevnit její hodnotné komponenty, nebo zabránit vzniku dispozic nežádoucích. Místo o „strukturu psychických dispozic“ lze zkráceně mluvit jen o osobnosti.**“

Z pohledu moderní psychologie se nabízí deset oblastí, na jejichž rozvoji a kultivaci by pedagogika měla přinejmenším participovat. Psycholog Helus (2009, s. 104–105) hovoří o tzv. **osobnostním desateru**:

- 1) základní vlastnosti osobnosti (schopnosti, temperament, charakter, hardiness (resistence) aj.,
- 2) zaměřenost (cílené úsilí něčeho dosáhnout),
- 3) začleněnost (existence v systému mezilidských vztahů),
- 4) gender (rod) (muž či žena a odtud plynoucí rozdíly),
- 5) potenciality (možnosti se vyvíjet, měnit se),
- 6) sebepojetí (identita, seberealizace v životě),
- 7) autoregulace (možnost sám sebe kontrolovat a řídit),
- 8) přesah, transcendence (existence něčeho, co dává životu jedince vyšší cíle),
- 9) integrovaná celistvost individua (propojenost jednotlivých znaků či rysů tvořících systém),
- 10) životní cesta (nároky a odpovědnost za svůj život).

**Vzděláváním** ad hoc, opět v souladu s Havlíkem (Havlík, Kořa, 2002, s. 13), chápeme „... jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro „hraní“ těchto profesních, rodinných a občanských rolí“. Vzdelávání chápeme jako proceduru vybavování osobnosti člověka (vědomostmi, dovednostmi, postoji, normami), uskutečňovanou vzdělávacími mechanismy převážně zabezpečovanými školou, tedy pro tento účel zbudovanou institucí. Důraz je položen na vzdělávací cíle a postupy. Jsou rozlišována např. obsahová pojetí, institucionální, socioekonomické a procesuální pojetí vzdělání (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 292).

Zamysleme se nad výrokem jednoho z významných českých psychologů o tom, že bariéry při vytváření sociálních kompetencí (Směkal, 2008, s. 15) „... vznikly výchovou nebo sociálními zkušenostmi nebo jsou resultantami konstelace nepříznivých rysů osobnosti“. Je možné si představit, že by výchova cíleně usilovala v dětech vytvořit bariéry, které by jim ztěžovaly, ne-li znemožňovaly adekvátní komunikaci? Jak to autor výroku ve skutečnosti myslel? Neměl spíše na mysli vznik bariéry jako vedlejšího a nechtěného produktu výchovného úsilí?

V následujícím textu si všimneme několika osobností, které ovlivnily náhledy na výchovu, na vztah výchovy a vzdělávání, na výchovu a prostředí atd. a koneckonců také na pedagogiku jako vědní disciplínu. Pokusíme se upozornit na prvky, které mají vztah k sociální pedagogice.

## 1.2 JOHANN FRIEDRICH HERBART

Začátky pedagogiky jako vědní disciplíny jsou obvykle spojovány se jménem **Johanna Friedricha Herbarta** (1776–1841). Stojí za pozornost, že než začal přednášet jako soukromý docent a od roku 1805 jako řádný profesor na univerzitě v Göttingenu a později v Königsbergu, působil jako rodinný vychovatel. Osobně se znal s J. H. Pestalozzím, jehož učení Herbart po určitou dobu hlásal. (Z hlediska sociální pedagogiky je tu ale mezi nimi přece jen rozdíl: jestliže Herbart působil jako vychovatel v rodině bohatého občana, Pestalozzi převážně vychovával nejchudší děti.)

Herbartova pedagogická teorie považuje za nejvyšší cíl výchovy ctnost. Cestou k dosažení ctnosti je osvojování pěti mravních idejí (hodnot):

- 1) **idea vnitřní svobody,**
- 2) **idea dokonalosti,**
- 3) **idea blahověle (náklonnosti),**
- 4) **idea práva,**
- 5) **idea spravedlnosti.**

Vlastní formování osobnosti Herbart rozdělil do tří základních částí:

- a) **ovládání** (usměrňování dítěte), což chápal jen jako předpoklad výchovy. Prostředkem ovládání je: hrozba, dozor, rozkaz a zákaz, schopnost zaměstnávat děti a vyplnit jim čas);
- b) **vyučování** – považoval je za hlavní nástroj výchovy (tj. formování a rozvíjení osobnosti), pro které zavedl čtyři formální stupně (blíže Srogoň, Cach, Mátej, Schubert, 1981, s. 110–111). Každý vyučovací předmět má nejen vzdělávat, ale i vychovávat – myšlenka, která je manifestována dodnes;
- c) **mravní výchova** – rovněž se uskutečňuje především prostřednictvím vyučování. Cílem mravní výchovy je rozvinout charakter.

Cíle mravního formování byly stanovovány v následující podobě:

- brzdit dítě a vést je k poslušnosti,
- usměrnit dítě,
- určovat pro něj pravidla chování,
- podporovat u dítěte klid a zamezovat vzniku vášní,
- povzbuzovat dítě pochvalami a výčitkami,
- domlouvat dítěti, poukazovat na jeho chyby a napravovat je.

Jestliže „ovládání“ směřuje u Herbarta k **introjekci**, tj. k regulovanému chování, jehož smyslem je, aby děti během jakési řízené socializace zevnějšku převzaly (většinou nekriticky) požadované chování a také postoje, vztahy, hodnoty či vzorce chování, potom hlavním nástrojem výchovy je až „vzdělávání“. Myšlenka, že každý vyučovací předmět má vzdělávat a současně vychovávat (výchovné vyučování) je beze sporu pozitivní. Herbart do určité míry dobře ilustruje iluzi, jejíž existence je nezdělaně udržována do současnosti, že totiž především prostřednictvím vzdělávání (učení sevědomostem) a víceméně intelektuální činností je formována (vychovávána) osobnost. Pro Herbarta to platí právě jen do jisté míry, protože se také opírá o ovládání (usměrňování) a s ním spojené hrozby.

Je samozřejmostí, že při regulování a ovládání dítěte hrálo velkou roli v době Herbarta katolické náboženství. Katolická církev ve svém indoktrinačním úsilí je stále vytrvalá, ale vedle ní se dnes snaží různé další **ideologie**, takže má nemalou konkurenci.

Pojem **ideologie** je vykládán z několika zorných úhlů. Jedním z nich je např. pojetí ideologie jako výkladu světa (Štěpánková, Paseka, in Malý sociologický slovník, 1970, s. 111). Někdy je ideologie vnímána jako (tamtéž) „... činitel deformující poznání, je stavěna do protikladu k vědě“. Z psychologického pohledu nacházíme rovněž několik interpretací. Jednou z nich je např. výklad ideologie jako (Hartl, Hartlová, 2010, s. 212) „... myšlenkové vyjádření podmínek existence, zájmů a cílů určité společenské skupiny...“ „... v němž spíše

než o samotný výklad jde o podporu zájmů té sociální skupiny, která jej zveřejňuje; prostředkem je cílená manipulace se symboly ... “.

I v tzv. demokraciích jsou to zejména vládnoucí vrstvy (zpravidla zbohatlé), které se prostřednictvím médií a dalšími cestami snaží, aby jejich ideologie byla přijata co nejširší částí společnosti. Využívají k tomu nejrůznější formy manipulace prostřednictvím masmédií a dalších nástrojů.

**Pro vědu** (přinejmenším pozitivistickou) je podle Brezinky **důležité odmítnout princip závislosti na hodnotovém systému**. Oponenti exaktnosti tvrdí (Brezinka, 2001, s. 79), „že přece neexistuje žádná světového názoru prostá věda“. Všem jim jde o to, říká Brezinka (tamtéž, s. 82), „... aby zavedli do vědy o výchově vlastní náboženskou, světonázorovou, morální či politickou věrouku, dogmata a principy jako základní a samozřejmý normativ. Propagandu svého přesvědčení chtějí učinit vlivnější tím, že ji provozují pod firmou vědy a tudíž i s oporou o prestiž vědy. Využití prestiže vědy pro praktické politické účely lze jen za podmínky, že se odmítne metodologický ideál její nezávislosti na hodnotových systémech“. ... „Požadavek propojit vědu s normami světonázorové skupiny vadí badatelům při hledání pravdy a snižuje hlavně sociální vědy na instrument k získání, popř. k zabezpečení politické moci.“

Jestliže jsou výroky pedagogiky prohlášovány za ideologické, zpravidla se jedná o pejorativní konotaci, protože z pohledu vědy je významný „... požadavek hodnotové nezávislosti“, míní Brezinka (2001, s. 34).

„Mravní výchova“ coby třetí část formativního působení se u Herbartů také, jak vidíme, opírá o vyučování ve smyslu vzdělávání. Opora v psychologii je pozitivním prvkem Herbartova pedagogického konceptu. Poznání osobnosti člověka a možnosti jejího rozvoje mimo oblast výrazné dominance kognitivního formování jsou ale v Herbartově době bohužel ještě před hlubším zkoumáním lidské osobnosti a jejího záměrného rozvoje. Herbart vychází z psychologie nepoznamenané Freudem (1856–1939), Vygotským (1896–1934), Piagetem (1897–1967), Bowlbym (1907–1990), Maslowem (1908–1970) a dalšími.

Můžeme shrnout, že s Herbartem je v pedagogice spojena následující struktura pohledu na formování osobnosti člověka, která se skládá ze tří částí:

- a) kázeňské usměrňování,
- b) vzdělávání, které je implicitně a koneckonců i explicitně považováno za hlavní nástroj rozvoje osobnosti,
- c) filozofické nebo ideologické zpracování osobnosti ordinárně opřené o deklarovanou morálku vládnoucích elit.

Důraz je kladen na kognitivní procesy a na školu jako rozhodující formativní instituci. Vyučování je hlavním nástrojem výchovy.

### 1.3 GUSTAV ADOLF LINDNER

Druhou významnou postavou, které bychom si v souvislosti se vztahem výchovy a vzdělávání všimli, je **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887). Z našeho pohledu je zásadní Lindnerova práce *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* z roku 1888. Odklání se od Herbartů k evoluční teorii Darwina a k sociologickým paradigmatům Comta a Spencera.

Lindner představuje předěl mimo jiné mezi převážně filozoficky orientovanou pedagogikou a pedagogikou opřenu o psychologii, ale také o sociologii. Sociologická témata přitom Lindner aplikoval na pedagogiku mimo jiné i prostřednictvím sociální psychologie.

**Aplikace sociologie (vědy o společnosti), ale současně i sociální psychologie je pro naše pojetí sociální pedagogiky inspirativní. Je tomu tak proto, že sociologie je především vědou o velkých sociálních skupinách. Výchova je nejen celospolečenským jevem, ale v zásadě se děje prostřednictvím vztazných osobností a primárních vztazných malých sociálních skupin.** Tedy má velmi blízko k procesům, které studuje sociální psychologie. Předmětem sociální psychologie je (Hartl, Hartlová, 2010, s. 473) „... *regulační úloha psychických jevů v sociálních vztazích, sociální interakce, postoje, role, chování, význam sociálních skupin*“.

Lindner pokládal za jednu z hlavních překážek vědeckého rozvoje pedagogiky (Bakošová, 2008, s. 11) opomíjení krucialnosti společenské podstaty výchovy a jednostranný důraz na jednotlivce při úvahách o výchově i při její praktické realizaci. Galla (1967, s. 43) uvádí (a v dalším bez odkazu cituje Lindnera): „*Pedagogika nemůže vycházet z představy jedince, protože ten je pouze součástí společenského celku. Proto je nutno, aby se pedagogika uchýlila k sociologii: „Teprve sociologie, opírajíc se o mravní statistiku<sup>2</sup>, psychologii společnosti, nauku o vývoji a podobné vědy, postavila nás na pravé stanovisko, hlásajíc velikou nauku, že člověk-jednotník jest toliko jedinou buňkou v organismu společnosti ...*“

U Lindnera se sociální aspekty promítají do pedagogiky na několika úrovních. Přinejmenším:

- a) výchova je společenský jev a nelze ji vnímat jako ryze individualistickou záležitost;
- b) to se výrazně odráží v cílech výchovy, které mají být primárně zaměřeny **na výchovu člena občanské společnosti** (nikoli zužující pojetí cíle na to opatřit jedinci (Lindner, G. A. Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. Roudnice, 1888, s. 21, cit. podle Galla, 1967, s. 44) „*teplé místečko ve společnosti, byť to i bylo na úkor ostatních i celku ...*“.);
- c) zaměřit se především na výchovu člověka a až sekundárně na zprostředkování profese a tedy obživy.

Byla to ale nakonec opět „školní pedagogika“ (didaktika a koncept výchovného vyučování), která i u Lindnera zaujala rozhodující místo, i když Lindner věnoval pozornost také podmínkám rodiny a společnosti v širším kontextu.

Z hlediska sociální pedagogiky je důležité, že Lindner se propracovává k vyjádření myšlenky (Srogoň, Cach, Mátej, Schubert, 1981, s. 196–197), „... *že charakter není možné formovat jen vyučováním. Škola může přispívat k jeho formování, když se bude snažit dosáhnout shodu se životem společnosti*“.

Také Lindnerův posun od filozoficky orientované pedagogiky k empirické vědě znamená příklon k pedagogice jako exaktní disciplíně. Zachovává členění pedagogiky na didaktiku a hodegetiku<sup>3</sup> (teorii výchovy). Oběma celkům věnuje samostatné učebnice (Všeobecné vyučovatelsví; Všeobecné vychovatelství). Rozlišuje výchovu:

- a) jako působení přírody (přírodou) i společností, které zahrnuje i bezděčné působení, tj. tzv. funkcionální (nezáměrné) působení,
- b) ve smyslu formování nedospělých dospělými v rámci sociálních skupin (Lindner, citováno podle Cipro, 1986, 49) „... *úmyslné působení lidí dospělých na nedospělé k tomu konci, aby*

<sup>2</sup> Bylo by zajímavé zjistit, co Galla myslel „mravní statistikou“. Přiznám se, že to nevím. Můžeme na to téma uspořádat brainstorming.

<sup>3</sup> Hodegetika: výchova, vedení, teorie výchovy, teorie vedení. Starší pojem, i když i dnes občas používaný.



se těmto uvnitř jistého společenského kruhu dostalo onoho utváření, jež vyžaduje povšechné lidské ustanovení“. Jedná se tedy o tzv. intencionální (záměrné) působení.<sup>4</sup>

Pro třetí část pedagogických konceptů formování osobnosti (filozofické nebo ideologické zpracování osobnosti) je u Lindnera významná etika spojená s filozofií výchovy.

## 1.4 JOSEF VÁŇA A TI DALŠÍ

Třetí zajímavou postavou pedagogického myslitele je v námi sledovaném kontextu **Josef Váňa** (1899–1966)<sup>5</sup>. Váňovu vizi formování osobnosti najdeme snad nejlépe v jeho významné stati z roku 1962 (Váňa, 1962).

U Váni nacházíme apel na exaktnost, a to jak v pedagogickém výzkumu, tak při stanovování cílů výchovné práce. Výchovu chápe v širokém slova smyslu (tamtéž, s. 286) „... jako cílevědomou činnost zaměřenou na formování člověka a determinovanou společensky“. Výchovné působení přitom neomezuje na dítě a pedagogiku nezužuje na problematiku školní výchovy. Respektuje, že výchova se uskutečňuje v rodině i ve škole. Rodina má ale podle Váni ještě další funkce, kdežto škola je specificky výchovná instituce. Výchova podle něj patří do sféry politiky a ideologie. **Každá pedagogická teorie podle Váni vychází z nějaké ideologie.**

Váňa byl teoretikem pedagogiky padesátých a šedesátých let. Ideologie tehdy hrála významnou roli. Jiná věc je, když se ideologické myšlení vnese do konkrétních vztahů k lidem. Opakuje se to stále dokola. Profesor, říkejme mu Kryska, coby v devadesátých letech navrátil se „revolucionář“ hromadně vyhazoval studenty, které považoval za příliš nakažené předchozím režimem. Záminek si Kryska našel dost. Neměli jej rádi ani pozdější studenti, protože neuměl učit. Chyběl mu pozitivní vztah ke studentům a možná k lidem vůbec. S nenávisť a černobílým viděním světa se učitelství nedá dobře dělat. Ani společenská věda. Příklad ideologa, plného vnitřního hněvu. Pomohla by mu psychoterapie? Nevím. Pravděpodobně si vůbec nepřipouštěl, že je něco špatně.

Z hlediska Váňova pohledu se nabízejí dvě možnosti, odkud vyjít v úvahách o formování člověka (tamtéž, s. 294):

- 1) rozvoj vybraných stránek osobnosti člověka,
- 2) z lidského bytí a společenského vědomí.

Váňa se následně přiklání k bytí a vědomí jako východisku a ke škole jako rozhodující „výchovné“ instituci. Vymezuje tzv. složky výchovy: tělesnou, jazykovou, pracovní a technickou, vědeckou, politickou, výchovu vědeckého světového názoru (myšlen marxismus v tehdejší pojetí), mravní a uměleckou.

Výsledkem výchovného působení je podle Váni vzdělaný člověk, přičemž termín „vzdělání“, nezužuje na intelektuální oblast a vztahuje jej k uvedeným složkám výchovy.

**Vzdělání a vzdělávání vnímá jako širší pojem než výchovu a vychovávání.** Vzdělaný je všestranně rozvinutý. Obtíže takového přístupu spatřujeme mimo jiné v tom, že:

- a) termín „vzdělání“ je spojován především s vědomostmi, dovednostmi, postoji atd., které si jedinec osvojil ve speciálně k tomu zřízených institucích (školách) a je spojován s formálními stupni (např. vzdělání základní, střední, vysokoškolské). Navíc se tak děje také v návaznosti na povolání a profesi;

<sup>4</sup> Také podle předního českého pedagoga tzv. 1. republiky Kádnera je termín výchova možné interpretovat v širším slova smyslu, které zahrnuje především rozumové vzdělávání a v užším slova smyslu, které zahrnuje city a vůli (podle Cipro, 1986, s. 51).

<sup>5</sup> Upozorňuji, že prof. Josef Váňa možná nikdy nerajtoval na koni a že by bylo víceméně trapným omylem si jej plést s žokejem Josefem Váňou.

- b) termín „vzdělání“ nepostihuje celou osobnost člověka. Výsledky procesů kultivace prožívání, chování, emocí atd., jsou jen částečně plody úsilí školy. Ne každý vzdělaný jedinec je mravně a emocionálně kultivován, jak dokazuje každodenní realita i v nejvyšších patrech dnešní společnosti. (Na některých politicích je dobře vidět, že jim vzdělání příliš nepomohlo ke slušnému chování.);
- c) ve škole je spatřována hlavní instituce formování osobnosti člověka. Škola pěstuje převážně intelektové činnosti. Kultivaci osobnosti v jiných než kognitivních stránkách se už tak nevěnuje, přestože to deklaruje (viz tzv. složky výchovy).

Zvláště po roce 1989 se na pedagogiku jako vědní disciplínu snášela kritika z různých stran. Pro dokreslení vybíráme poznámky **Šimka**, který si všímá ideologizujícího charakteru pedagogiky a jejího markantního a současně omezujícího prioritního spojování se školou. Poukazuje na nemožnost objektivní sebereflexe pedagogiky v případě, že (Šimek, 1992, s. 36) „... *politická struktura zaujme k pedagogice vztah jako k submisivnímu, pasivnímu nástroji výkonu svých záměrů ...* “. Obecně a vcelku správně je hovořeno např. o potřebě osvobodit výchovné působení od indoktrinace, vyjasnit vztahy mezi enkulturací, socializací a výchovou atd.

Je voláno po tom, aby se pedagogika neomezovala na školu (Šimek, 1992, s. 39): „*Tím, že pedagogika postupně redukovala svůj předmět a systém na záměrné výchovné a vzdělávací působení ve specifickém prostředí, uzavřela si cestu svého vlastního rozvoje.*“

Otevřeme-li nejnovější Pedagogickou encyklopedii, jejímž editorem je Průcha (2000), nejmocněji nás zasáhne slovo „**edukace**“ a od něj odvozené tvary. Následným hodně frekventovaným pojmem je slovo „**škola**“.

Konstatujeme, že Pedagogická encyklopedie (2009) sice deklaruje rozšíření předmětu pedagogiky nejen na školu a nejen na vyučování ve smyslu hlavních nástrojů formování osobnosti člověka, ale současně nejvíce pozornosti (snad pochopitelně) věnuje škole a vzdělávání.

V čem došlo podle Průchy k posunům ve srovnání s minulostí v naší sledované otázce, zda pedagogika zkoumá komplexně rozvoj osobnosti člověka?

Je rozlišeno **starší pojetí pedagogiky jako vědy o výchově**, tj. kde ústředním termínem je „výchova“. Odtud je vyvozeno (?), že se jedná normativní přístup. Jestliže je východiskem normování, jedná se z hlediska vědy o problematický přístup.

Pod označením „normativní věda“ (normative science) je míněna (Hartl, Hartlová, 2010, s. 655–656) věda, která vytváří normy, např. podle kritéria žádoucích a nežádoucích hodnot pro chování, pro výchovu, pro zdraví apod., což takové pojetí nutně spojuje s filozofickými konstrukcemi a ideologiemi. Jinými slovy se pokouší ovlivnit určité jevy a procesy podle určitého ideálu. „Normativita,“ píše Haškovec (1994, s. 13) „byla a dosud dokonce občas je pokládána za hlavní rys pedagogického přístupu k hodnocení výchovných jevů ...“. Do skupiny normativních věd patří např. etika nebo právo.

Pedagogika se podle nejnovější Průchovy koncepce snaží spíše zařadit mezi tzv. deskriptivní vědy, což v případě pedagogiky znamená hlavně popis edukační reality. Nezříká se přitom hledání zákonitostí.

Klademe si otázku, zda zkoumání zaměření na cíle či procesy výchovy musí být nutně opřeno tak výrazně o normy. Podle Průchy (2009, s. 13) se takto pojatá pedagogika orientuje na dosažení plánovaných cílů a stanovování standardů a norem, a to především ve školním prostředí. Vedle normativního pojetí pedagogiky je tak nově rozlišováno pojetí pedagogiky jako (Průcha, 2002, s. 33) **vědy o edukační realitě**, jejímž předmětem (Průcha, 2009, s. 13–14) „... *jsou všechny typy edukace, edukačních prostředí a edukačních procesů a subjektů, a prioritním účelem je tuto edukační realitu prozkoumat a objasňovat, nikoli ji*

*bezprostředně normovat“.* Průcha soudí, „ ... že v tomto pojetí není pedagogika omezena jen na výchovu a vzdělávání ve školských institucích ..., ale i na různá mimoškolní prostředí“.

Pedagogika je interpretována jako zkoumající a vysvětlující (explorativní a explanační) a už ne tak (či jenom) filozofující či spíše ideologizující. Pedagogika je podle zmiňovaného pojetí sociální vědou.

Dělení (humanitních) věd je prováděno z různých pohledů a podle různých kritérií. **Společenské vědy** (social science) jsou zpravidla definovány široce jako vědy o člověku a lidské společnosti (Hartl, Hartlová, 2000, s. 656). Vedle nich jsou vymezovány např. **filozofické vědy** a **kulturní vědy** (také nazývané duchovními vědami). Mohli bychom je zařadit pod společenské vědy. K filozofickým patří kromě filozofie např. logika, etika, jazyky a další. Kulturní vědy se zabývají např. hudbou (muzikologie), etnologií (nauka o dané zemi) apod. Brezinka (2001, s. 72) předkládá celou plejádu věd, z nichž mnohé se vzájemně prolínají: duchovedy (hlavně v německé jazykové oblasti), kulturní vědy, sociální vědy, společenské vědy, vědy o chování (v angloamerické jazykové oblasti), morálně politické vědy (ve frankofonní oblasti) a humanitní vědy. Cílem vědy není nikdy obviňování nebo naopak omlouvání „něčeho“, ale především porozumění procesům, událostem, situacím, stavům.

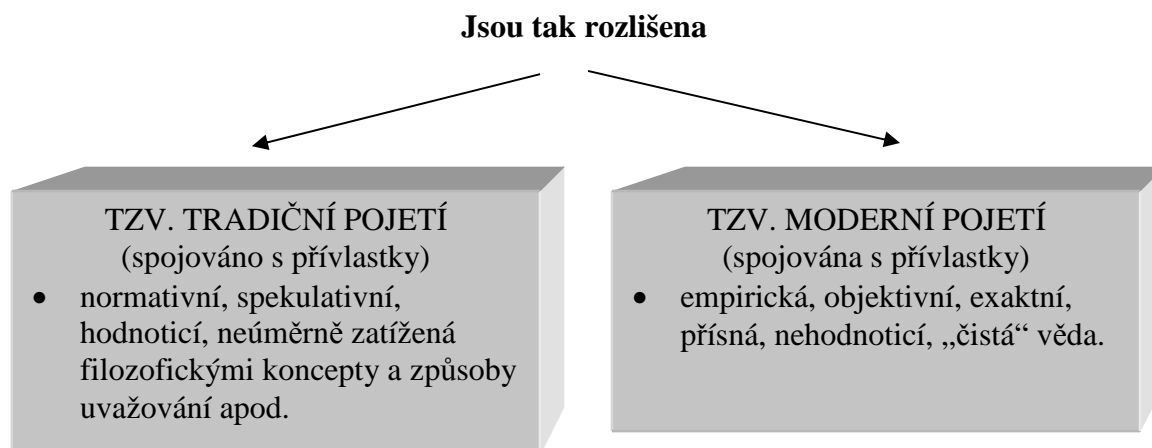
Slovenští autoři, Švec a také Határ (uvedeno podle Határa, 2009, s. 34) nabízejí pod vlivem kreativní invence soustavu humanitních věd. Všimněme si, že pedagogika je v této kodifikaci řazena pod humanitní vědy („vedy o člověku a společnosti“ (Kačáni, 1979, s. 17 aj.) a nikoli sociální vědy, jak to činí např. Průcha (Průcha (ed.), 2009, s. 13–18). Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 219–220) označení sociální vědy zastřešuje vědy o člověku a společnosti. Radí se k nim např. sociologie, sociální psychologie (?), kulturní antropologie, politologie, ale také pedagogika nebo tzv. edukační věda.

Ovšem i předchozí starší pojetí pedagogiky chápala pedagogiku jako vědu komplexní a interdisciplinární. V každém případě považujeme za přínosné deklarování pedagogiky jako vědy explorativní a explanační před zmíněnou normativností.

Je zřejmé, že při výrazné orientaci pedagogiky na školu vždy hrozí její ideologické nastavení a s ní spojená indoktrinace. Že je škola politikum, věděla už Marie Terezie. A naopak, čím více bude pedagogika do svého předmětu zahrnovat také jiné „reality“, tím (možná) snáze se bude moci jednostranné ideologizaci vyhnout nebo ji alespoň omezit. To má zvláště velký význam pro sociální pedagogiku jako vědní subdisciplínu.

Pedagogika, má-li být podle Průchy vědou (Průcha, 2002, s. 46), nemůže vytyčovat vzory, ideály a normy (které jsou pravděpodobně podle této konstrukce součástí její nevědecké protězy) a nemá být omezena jen na školu (i když převážně na školu zaměřena bude pravděpodobně vždy). Souhlasíme ale, že cílem (Průcha, 2002, s. 48) není řešit „problémy školy“ a pedagogické praxe, ale tyto záležitosti vědecky analyzovat a vysvětlovat a také predikovat edukační procesy. Průcha tak rozlišuje „tradiční“ a „moderní“ pedagogiku, jak na to zřejmě kriticky naráží Skalková (2004, s. 26).

### Schéma č. 1: Tradiční a tzv. moderní pojetí pedagogiky



Skalková si všímá i druhé stránky naznačených myšlenkových postupů. Klade si otázku (2004, s. 15–17), **v čem je jádro výchovných jevů<sup>6</sup>** a procesů, když je zbavíme výchovného záměru (cílevědomého a záměrného, racionálního, citového a charakterového působení vychovatele a vychovávaného)? Povaha výchovných fenoménů podle Skalkové (tamtéž):

- a) není vyjádřena toliko analýzou působení vychovatele,
- b) není vyjádřena pouze diagnostikou a rozбором psychiky vychovávaného.

Je vyjádřena až postižením jejich vzájemných vztahů a ty jsou zasazeny do širších souvislostí a jimi determinovány. Skalková hovoří o tradičním tzv. Karteziánském (Descarterovském) pojetí vědy, které spočívá na představě objektivní reality stojící proti na ni nezávislému vědci. Avšak podle soudobé teorie a metodologie vědy (Skalková, 2004, s. 26) „... nelze hovořit o „čistých faktech“, teoreticky neutrálních“, protože už to, co chápeme „... jako fakta, závisí na formulaci problému, na teorii, s níž k sledovaným jevům a procesům přistupujeme. Fakta jsou závislá na vědeckých teoriích. A ty koneckonců vycházejí z kulturních zdrojů, jimiž disponuje v dané době vědecká obec“. Jinými slovy: **Nestačí hromadit fakta, ale jde o to fakta vnímat jako fakta, vybírat je a interpretovat, přičemž obsah interpretace je poznamenán širšími (filozofickými) souvislostmi.** (Tamtéž, s. 26): „Proto výběr, rozsah, hodnocení faktů při řešení jednotlivých pedagogických problémů předpokládá zpracovat teoretickou stránku, základní koncepci problému a jeho výzkumu.“

Zvláště pro společenské vědy platí (Skalková, 2004, s. 27): „Vědecké teorie nejsou prostým a jednoduchým odrazem objektivní skutečnosti, ale na jejich vytváření se podílejí také struktury lidského ducha a sociokulturní podmínky poznání.“

V souvislosti se zrodem pozitivismu (později novopozitivismu) v sociologii a behaviorismu v psychologii se zmocnila humanitních věd tendence opřít se o čísla (data). „Rozšířilo se přesvědčení,“ píše Gould (1997, s. 98–99), „že pečlivě provedené měření může přinést nevyvratitelnou přesnost a může způsobit přechod od subjektivních spekulací k pravé vědě, stejně hodnotné jako newtonovská fyzika.“ Odtud např. vznikla vlivná teorie „vědeckého“ rasismu. Gould (1997, s. 99) deklaruje: „Čísla napovídají, omezují nebo zamítají, sama o sobě však neurčují obsah vědeckých teorií. Ty jsou postaveny na jejich výkladu, ale sami vykladači jsou často chyceni v pasti vlastní rétoriky. Věří v objektivitu a přitom nejsou schopni odhalit pověru, která je vede k jedné jediné z mnoha možných, stejně přípustných interpretací naměřených dat.“ Jinými slovy, vliv našeho vlastního kulturního prostředí si pleteme s objektivní pravdou.

Gouldova slova potvrzují to, co měla pravděpodobně na mysli Skalková, že totiž (společenská, humanitní) věda není sama o sobě až tak objektivní. Vědu dělají vědci. A i když obvykle nejsou vědomými apologety své sociální třídy nebo své kultury, jejich vědomí i chování odráží sociální prostřední, z něhož vzešli a v němž žijí. Gould píše (1997, s. 47–48): „Většina změn ve vědě neznámá přibližování se absolutní pravdě, ale odpovídá vývoji kulturního pozadí, na ni silně působícího. Údaje nejsou čisté a ničím nezátížené kousky informací; je to právě kultura, jež usměřňuje to, na co se soustředíme a jaký z toho uděláme závěr! Teorie nejsou pouhými neúprosnými vývody z faktů; nejnápaditější z nich často připomínají imaginativní, třebaže z údajů vycházející vize. Zdroj představitosti – vědec – je kulturou také velmi silně dotčen.“

Dostáváme se tak k pojmu paradigma (**paradigma pedagogiky**). Průcha (2002, s. 35) paradigma vymezuje jako „... soubor obecných názorů, výzkumných přístupů a konkrétních

<sup>6</sup> Všimněme si, že ač J. Skalková je v pedagogice neznámá vnímána jako významná didaktička, neztrácí ze zřetele širší souvislosti, když mluví o výchově člověka.

*metod, které jsou sdíleny těmi, kdo určitou vědu realizují“.* Je to více než jen metodologie vědy, je to de facto způsob myšlení či (tamtéž, s. 35) „... „základní orientace“ určující, co a jak zkoumat, jak zkoumané objekty vysvětlovat a jak dále rozvíjet příslušnou vědu do budoucna“. Obvykle se v každém vědním oboru vyskytuje několik paradigmat.

Jaká tedy jsou paradigmata dnešní pedagogiky, odpovídající na otázku jak zkoumat, jak interpretovat a jak rozvíjet vědu do budoucna? Snad nejhorší variantou by bylo paradigma, které by na uvedené tři otázky odpovědělo následovně (přidáme ještě, co zkoumat):

- 1) co zkoumat: jen školu, žáka, učitele,
- 2) jak zkoumat: odtrženě od širších procesů formování člověka. Zkoumat hlavně prostřednictvím dotazníků a anket s maximálně jen procentuálním vyhodnocováním výsledků; pokud možno použít jen jednu výzkumnou metodu,
- 3) jak interpretovat: v duchu předem nainstalovaných závěrů,
- 4) jak rozvíjet pedagogiku do budoucna: omezit se na školu, vzdělávání a didaktiku a brát v úvahu především zahraniční výzkumy a vzory.

Jedním z mých přátel je profesor, historik hudby. Kdysi mi se značnou ironií řekl: „*Když pedagog chce, tak dokáže* (myšleno: vědecky prokáže) *všechno.*“ Ano, ironie byla na místě. Na rozdíl např. od psychologie „dokážeme“ v pedagogice někdy prokázat téměř všechno. Stačí chtít. Jenže ...

Současnou tendenci zařazovat pedagogiku mezi vědy sociální spíše než filozofické s nebezpečím ideologických konotací považujeme za pozitivní. Zřejmě až budoucí badatelé – historici zkoumající současnou popřevratovou pedagogiku se budou moci erudovaně vyjádřit, do jaké míry byla také poplatná ideologiím a hlavně mocenským tlakům. Jak známo předvídat minulost je vždy nejtěžší.

Pojem „**edukace**“ není toliko (doufejme) úlitbou orientace pedagogiky novým a nepochybně „moderním“ směrem. Anglické „education“ s sebou nese nejednoznačnost (volnost, nepřesnost) výkladu (Mareš, Gavora, 1999, s. 54): a) vzdělání, vzdělávání; b) výchova; c) společný název pro výchovu, vzdělání a vzdělávání a dokonce je označením pro samotnou pedagogiku. V širším významu je termín interpretován jako (Průcha (ed.), 2009, s. 13) „... *schopnost člověka učit se a vyučovat jiné*“.

Termín „vyučovat“ je přitom převážně spojen se školou jako institucí, ale není nutně vázán jen na ni. Nicméně při vymezení pedagogiky jako vědy o edukační realitě vstupují do významných souvislostí také procesy nezáměrného učení (funkcionální vedle intencionálního), které v jistých dimenzích mohou být chápány dokonce jako rozhodující. Např. ve sféře sociálního učení je nezáměrnost nebo „záměrná nezáměrnost“ (předstírám, že nevychovávám) často vnímána jako nejefektivnější. Příkladem může být Pelikánova koncepce výchovy (Pelikán, 1995). Jiným příkladem je vytváření tzv. modelů reprezentací, silně rezistentních vůči změnám u tzv. attachmentu (Bowlbyho teorie vazby, např. Kulísek, 2000; Vrbovská, 2010; Brisch, 2011). Podle této teorie chování jednotlivých typů matek (často ovšem nezáměrné a dokonce v řadě případů i nechtěné) vede dítě k (sociálnímu) naučení něčeho, co jej bude nakonec doprovázet značnou část života. Koneckonců matky samotné se svému chování naučily díky tzv. transgeneračnímu přenosu od svých matek (příp. otců). Nebyly vyučovány, tj. záměrně k něčemu vedeny. Můžeme ovšem namítnout, že když chybí záměr a cílený postup, jedná se spíše o prostou socializaci.

Např. Marie Montessoriová (uváděno podle Helus, 2009, s. 37) si všimla, že dítě se učí jakoby mimochodem, bez plánů, velmi snadno, v podstatě spontánně a radostně. Není vyučováno, jak to chápou didaktikové. Např. při osvojování řeči nepotřebuje slovníky, výuku gramatiky atd. Na rozdíl od dospělého, který „je vyučován“ nebo „se vyučuje“ (sám sebe vyučuje) obvykle podle plánů, systematicky, kontrolovaně. Prochází různými vědomými cvičeními atd. V úsilí dospělého je v porovnání s dítětem značná pracnost. Montessoriová označuje či přičítá dětský přístup tzv. absorbujícímu duchu jako formy života dítěte.

Pojem „**realita**“ bývá interpretován ve smyslu (Klimeš, 1981, s. 636) objektivně existujícího jevu, skutečnosti. Edukační realitu můžeme přeložit jako *výchovně vzdělávací skutečnost*, kde je důraz položen na učení a na vyučování. Možná by bylo vhodnější říci, že důraz je položen na „učení se“ v nejširším slova smyslu a na učení někoho, ať již je tak činěno vědomě či nevědomě, záměrně či nezáměrně. Psychologie např. z tohoto hlediska nabízí kodifikaci učení na (Helus, 2009, s. 205–206) emocionálně vegetativní, instrumentální, senzomotorické, verbální (učení slovům), pojmové (určování skupin podstatně spojených jevů), problémové a učení sociální.

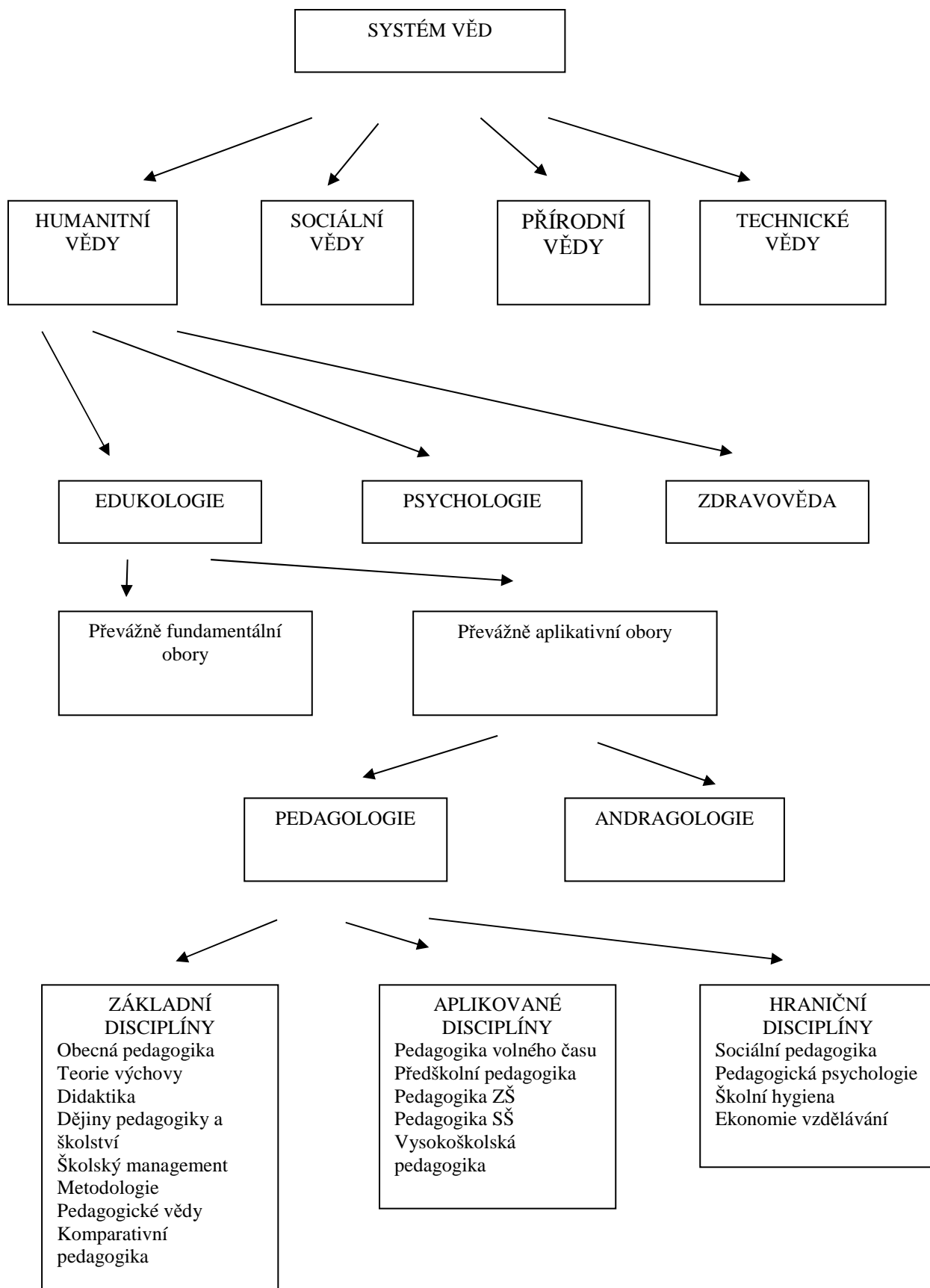
Za „edukační realitu“ je tedy považována objektivně existující skutečnost (Průcha (ed.), 2009 s. 14), „... v níž probíhají určité edukační procesy a fungují zde nějaké edukační konstrukty“. „Edukační procesy“ (Průcha (ed.), 2009, s. 14) „... jsou všechny lidské činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt ... mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.“

Matka s vnitřním odporem ke kojení podle Bowlbyho výzkumů by tak nechtěně dítě „vyučovala“, protože dítě se při této činnosti jistě něčemu učí. Termín vyučování však pro aplikaci na tento druh učení není evidentně nejvhodnější. Chybí záměr něco předat. „Edukační konstrukty“ (Průcha (ed.), 2009, s. 15) „... jsou veškeré výtvořiny sloužící k tomu, aby podporovaly, kontrolovaly, řídily edukaci (např. edukační teorie, modely, plány, zákony, učebnice, testy, diplomy).“

Průcha potvrzuje (Průcha (ed.), 2009, s. 16), že *pokud jde o pedagogiku „... jádrem zůstává teorie a výzkum týkající se školního edukačního prostředí“.*

Popisovaným pojetím se pedagogika nezřídka výchovy (v užším slova smyslu) a s nimi spojených disciplín – např. sociální pedagogiky, rodinné pedagogiky, léčebné pedagogiky a dalších. Tak to chápe i psycholog Helus (2009, s. 224), který pod termínem „edukace“ rozumí „systematickou výchovu a vzdělávání“ a mluví také o (Helus (2009, s. 224) „**řízené edukaci**“, čímž připouští existenci „**neřízené edukace**“. Hned nato ale upřesňuje, že edukace je (Helus, 2009, s. 225) „... působením záměrným, koncepčním, promyšleným (reflektovaným). To naplňuje zejména edukace školní, kde tyto a další podobné znaky jsou zajišťovány profesionálně – odborníky ...“.

**Schéma č. 2: Systém věd podle skupiny autorů Švece, Kačániho a v další úpravě Határa (Határ, 2009, s. 34)**



## 1.5 WOLFGANG BREZINKA

Posledním pedagogem, jehož koncepci bychom nejen pro ilustraci rádi přiblížili, je rakouský teoretik **Wolfgang Brezinka** (2001). Jeho pozitivisticky laděné vidění pedagogiky jako vědy přináší řadu zajímavých podnětů. Podobně jako u Herbarta i u Brezinky nacházíme trojstupňovitou konstrukci. Stupnice je však obsahově zaměřena na úroveň či způsob chápání pedagogiky, a to podle stupně vědeckosti a nikoli na postup či obsah výchovy. Brezinka prezentuje následující stupně pedagogiky.

### 1. *Pedagogika jako normotvorná a popisná disciplína. Praktická nauka pro vychovatele.*

Na této hladině pedagogika poskytuje především směrnice pro praxi. Vymezuje, co a jak se má v praxi dělat, aby se vychovávaný přibližoval k ideálům. Pedagogika (Brezinka, 2001, s. 19) na této úrovni rozvíjí ideály a srovnává je se skutečností. Obsahuje popis skutečnosti, hodnotové úsudky, normy a pokyny k jednání. Praktičtí vychovatelé potřebují hodnotové principy, které nikdo nebude stále zpochybňovat (na rozdíl od vědy, která věci už z principu neustále zpochybňuje!). V praxi (tamtéž, s. 38) se sociální skupiny potřebují opřít o nějakou ideologii, zpravidla spojenou s etikou. Pedagogika je na tomto stupni souhrnem metodických a technických pokynů.

Pedagogika (tamtéž, s. 29–30) ve smyslu praktické nauky o výchově sama nepřináší nové poznatky, ty čerpá z psychologie, sociologie, psychiatrie nebo historiografie. V mnohém je na úrovni „prostonárodních pověstí a poezie“, tj. mýtů a předsudků. Poznamenejme, že jestliže bychom pedagogiku vyučovali jen na této úrovni, nepovedeme ale studenty k tvořivému pedagogickému myšlení

V těchto intencích vzpomeňme např. na Ciprovu práci z roku 1987 (Cipro, 1987, s. 16), kde její autor sice odmítá pojímat pedagogiku jako jednostranně normativní vědu, ale s tím, že normy škola potřebuje (tehdejší, stejně jako zřejmě i dnešní, pozn. J. S.). Normy musí být formulovány na základě zkoumání reality, která procesy učení ve škole determinuje. Vyučování Cipro deklaroval jako prostředek výchovy a výchovu za prostředek vyučování.

### 2. *Pedagogika jako filozofická disciplína.*

Zaměřuje se hlavně na morální a) posuzování cílů výchovy a na b) posuzování prostředků k jejich dosažení. Na jedné straně vědeckost pedagogice propůjčuje až její filozofické zakotvení, přiznává Brezinka (srovnej Skalková, 2004), ale na druhé straně se tak pedagogika podle Herbarta (citováno podle Brezinka, 2001, s. 20) „*stává hřištěm pro soupeřící sekty*“.

Právě na této úrovni může do pedagogiky nejvíce prosakovat ideologie v negativním smyslu (Brezinka, 2001, s. 36), která nabízí jednostranný výběr a jednostrannou interpretaci faktů víceméně odvozenou z představy o tom, jak by věci měly být<sup>7</sup>. Vyznavači ideologií nemají příliš zájem na vědecké pedagogice, ale bohužel ani běžní praktikové příliš nestojí o vědecké poznání výchovy. Zpravidla utilitárně dají přednost tomu, aby jejich zařízení bylo vždy prezentováno s co největším uznáním a jednak mají přirozenou lidskou potřebu bezpečí a jistoty. Od pedagogiky očekávají, že jim potvrdí jejich úvahy a postupy. (Nebo také od ní neočekávají vůbec nic. Pozn. J. S.)

Brezinka není pochopitelně jediným, kdo si všímá indoktrinačních tendencí pedagogiky. Např. polský autor Szoltysek ve své publikaci *Filozofia wychowania* (Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, uvedeno podle Winnicki-Radziewicz, 2008, s. 134) rozlišuje:

- 1) **osobnostní výchovu** (a její teorie) – přirozeně zaměřené na jedince, osobnost; (v psychologii i v pedagogice by měl být každý jedinec neopakovatelnou osobností a jako takový by měl být pojmán, pozn. J. S.);

<sup>7</sup> Odlišme filozofii a ideologii.



- 2) **výchovu ideologickou** a její teorie – zaměřená podle jednotlivých ideologií (doktrín). V jednom státě jich může být několik, zpravidla jedna převládá a snaží se dominovat, chce být rozhodující;
- 3) **výchovu podle státní doktríny (ideologie)** a její teorie – zaměřená na očekávaný obraz obyvatelstva. Teorie státní výchovy je hluboce svázána s politickou doktrínou společenského zřízení (režimu) státu. Obvykle ji sociální pedagogové odmítají.

Samozřejmě, že indoktrinační snahy v pedagogice nadále pokračují. Nelze než souhlasit s výrokem Háčkovce (1994, s. 11), že „... mnozí nahradili dnes bez všech skrupulí ideové působení pod vlajkou se srpem a kladivem ideovým působením pod vlajkou s hvězdami a pruhy. Skutečný obrat k výchově tím zase přišel zkrátka“.

### 3. Pedagogika jako empirická věda.

Třetí a nejvyšší úroveň směřování k vědě nabízí podle Brezinky až tento třetí stupeň. Výhodiskem je pozitivistické pojetí vědy jako (Brezinka, 2001, s. 36):

- a) logicky uspořádaného systému potvrzených výpovědí o určitém okruhu reality,
- b) popisování a vysvětlování zákonitostí,
- c) něčeho, co nabízí hypotézy („tj. tvrzení, která se již předem pokládají za korigovatelná a ne za definitivně platná“),
- d) něčeho, co vytváří empirické teorie bez toho, že by vytvářely normy a hodnoty (ale přitom hodnoty samy o sobě mohou popisovat),
- e) „zkusmé“ modelování empirických teorií do doby, než jsou nahrazeny jinými teoriemi.

Empirickou (tj. vědeckou) pedagogikou následně Brezinka charakterizuje jako (2001, s. 20–21) „... **system výroků, které v neosobních, verifikovatelných větách informují o výchovných cílech a o té části skutečnosti, která je relevantní pro dosažení výchovných cílů**“. Pedagogika jako věda hledá zákonitosti objasňující skutečnost, které se dají použít i pro predikci i pro „odpovědi na technologické skutečnosti“, např. co se má učit, aby se dosáhlo určitého cíle apod.

Významné je, že se soustřeďuje na realitu („co jest“) a nikoli na to, co by mělo být.

Volba určitého světového názoru je ignorována, protože je podle něj vědecky (empiricky) nezdůvodnitelná. To je ponecháváno filozofii výchovy, která má být toliko doplňkem vědy o výchově. Za vědecké jsou považovány jen výroky či výpovědi, jejichž pravdivost byla zjištěna a potvrzena. Jediným kritériem jsou (Brezinka, 2011, s. 46) „empiricky ověřitelné „konstruktivní hypotézy“.

Hodnoticí predikáty by měly v pedagogice sehrávat spíše podružnou a nikoli podstatnou roli.

Bohužel v pedagogice dosud převažuje hodnocení, normy, věroučná vyznání (Brezinka, 2011, s. 31): „*Výpovědi o faktech, hodnotové úsudky, požadavky a přání se často navzájem mísí tak naivně, že se dá jen stěží poznat, co má člověk před sebou. Příčinou tohoto zmatku je světonázorová závislost pedagogiky.*“

Při úvahách o předmětu pedagogiky vychází Brezinka (2011, s. 63) z pojmu výchova s tím, že je ale nezbytné nejprve respektovat širší okolnosti, v nichž se výchova realizuje, především kulturu dané společnosti. Následně za hlavní předměty pedagogiky označuje:

- 1) cíle nebo účely výchovy (ideály),
- 2) subjekty výchovy (vychovatelé),
- 3) objekty výchovy (exulanty),
- 4) prostředky výchovy (výchovné činnosti a instituce).

To vše není předmětem studia jen pedagogiky, ale také psychologie a sociologie. Znamená to, že **pedagogika nemá zcela vlastní předmět a své specifické, jen jí vlastní metody. Zároveň se ale předmět pedagogiky nerozpouští v psychologii a sociologii, protože ani jedna z těchto věd nemá monopol** (Brezinka, 2011, s. 76) „...*na zkoumání všech psychických fenoménů pro psychologii a všech sociálních fenoménů pro sociologii*“. Ani psychologie a ani sociologie přitom neformulují problémy z hlediska výchovy.

**Pedagogika** bude překračovat (překonávat) pouhou sumaci a interpretaci dílčích teorií psychologie a sociologie (příp. dalších věd) a **vytvoří si vlastní teorie a jejich verifikace** a přestane se orientovat (tamtéž, s. 77) „... *na encyklopedicky založenou supervědu o vlivu společnosti a kultury na vývoj osobnosti.*“

Proto by se podle Brezinky pedagogika měla zaměřit spíše na několik menších jasně vymezených vybraných problémů. **Pedagogika je** z tohoto pohledu (tamtéž, s. 76) „... *speciální vědní obor integrovaných věd o sociálním jednání a o kulturních objektivacích člověka*“.

Za jádro předmětu pedagogiky Brezinka považuje technologický problém **jak** dosáhnout cílů (výchovy, vzdělávání). Odtud vyvozuje, že sledovaným cílem výchovného působení je **rozvoj psychických dispozic** (znalosti, postoje, způsoby chování, také ale názory, přesvědčení apod.). Psychická dispozice v Brezinkově interpretaci je (Brezinka, 2001, s. 51) „... *relativně trvalá pohotovost k určitým prožitkům a způsobům chování, považovaných za hlubinný základ pomíjivých zážitků a činů.*“

Výchova má přitom ve vztahu k psychickým dispozicím čtyři úkoly (Brezinka, 2001, s. 52):

- a) určité psychické dispozice získat,
- b) určité psychické dispozice udržet, zesílit a rozvinout,
- c) určité psychické dispozice oslabit, odbourat,
- d) určitým psychickým dispozicím zabránit, aby vůbec vznikly (ty, které jsou hodnoceny jako nežádoucí).

Obdobně Lazarová, Knotová (2008, s. 39 s odvoláním na Smékala) v souvislosti s osobnostním rozvojem a se změnou osobnosti uvažují o:

- a) minimalizaci těch charakteristik osobnosti, které jsou negativní,
- b) rozšíření těch osobnostních charakteristik, které „*jsou ku prospěchu pro výstavu vnitřního světa*“,
- c) úplné odstranění nežádoucích,
- d) vytvořit nové žádoucí osobnostní charakteristiky.

**JAK  
DOSÁHNOUT CÍLŮ  
VÝCHOVY?!**

Podle této koncepce jsou pro pedagogiku ústřední „**technologické**“ otázky (Brezinka, 2001, s. 68) **zaměřené na příčiny úspěchu a neúspěchu při formování osobnosti člověka. Smysl spatřuje ve zkoumání skutečných výchovných situací.**

Také český pedagog Haškovec (1994, s. 13) upozorňuje, že „... nám chybí základní výzkum procesu výchovy, který by hledal odpověď na otázku, **jak** vypadá struktura a fungování procesu výchovy v celku skutečného života ...“.

Při **zkoumání skutečných výchovných situací** je především potřebné zaměřit na účinky, které jsou vyvolány určitými faktory. V zásadě je možné se řídit následujícím základním postupem (tamtéž, s. 69):

- 1) zkoumat, čeho se má u edukanta dosáhnout (cíl, účel),
- 2) popsat výchovné činnosti (samo o sobě ovšem nestačí), které by měly vést k cíli,
- 3) zkoumat, zda aktuálně použité prostředky jsou skutečně vhodné k dosažení stanoveného cíle (účelu) nebo jestli nejsou lepší jiné prostředky.

Co z níže řečeného je výrazně v kompetenci teorií a praxe sociální pedagogiky, se pokusíme zpřesnit až po jejím vymezení v následující kapitole.

## 1.6 ZÁVĚRY

Shrneme-li předchozí text, můžeme se pokusit o odpověď na otázku, kterou jsme si položili v úvodu. Otázka zněla, zda se pedagogika orientuje především na školu a tím také hlavně na kognitivní stránku osobnosti člověka. Pedagogika se nikdy zcela nezajímala pouze o školu a pouze o kognitivní formování osobnosti člověka. Přesto se zdá, že škola a kognitivní stránka rozvoje člověka vždy víceméně převažovala v zaměření pedagogiky jako vědy<sup>8</sup>. Příčin bylo jistě více, ale rozhodující se nám jeví determinace daná rozvojem průmyslu a vědeckého poznání spojeného s rozvojem školy v XIX. a XX. století. Božstvem naší kultury je především, použijeme-li Gardnerovu kodifikaci (Gardner, 1999), logicko-matematická inteligence, důležitá k posunu vědy.

Zdá se, že i moderní pedagogika bude i nadále ukotvena především školou jako výrazným formativním nástrojem. Nicméně tak jako v minulosti to nebude jen škola, kterou pedagogika zkoumá za účelem formování člověka. A možná to budou také ostatní stránky osobnosti, jejichž kultivace se stane společensky vysoce potřebnou daleko více než v minulosti.

Kromě toho má pedagogika šanci upustit od sofistických spojených s různými indoktrinacemi a stát se zkoumající a hledající vědecká vysvětlení. Obratem podnětým psychologii je pro pedagogiku osobnostní pojetí výchovy. Zkoumání člověka (především dítěte) jako vyvíjející se osobnost (Helus, 2009, s. 107) „... znamená zabývat se spíše než hotovými projevy jednotlivých kvalit osobnostního desatera tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se; případně jak jsou ve svém vzniku brzděny či deformovány“.

Vymezení předmětu pedagogiky ve smyslu „edukační reality“ (viz Průcha) je zřejmě trendem, který je odborně výhodný minimálně z jednoho hlediska. Pedagogika se nemusí „prvosledově“ věnovat problematice norem (normativnost), což bylo nezřídka považováno za překážku vědeckosti. Mimo jiné na základě prožitku reálného kapitalismu se tak např.

<sup>8</sup> Pedagogika jako vědní disciplína vzniká až v XIX. století.

můžeme vyhnout ideologizujícím vymezením, že cílem výchovy je připravit lidské individuum tak, aby se v životě co nejméně nadřelo a zároveň co nejvíce nahláhalo peněz, přičemž by při této aktivitě ještě zažívalo pocity štěstí.

Za předmět pedagogiky budeme považovat zkoumání možností cíleného (a pokud možno systematického) **rozvoje osobnosti člověka** (ve smyslu osobnostního desatera) **v edukační realitě**, kterou člověk prochází od narození do konce života. Přijmeme tak tezi, za použití určité simplifikace, že za předmět pedagogiky považujeme rozvojový posun jedince z bodu A do bodu B, přičemž bod B je z hlediska rozvoje osobnosti výše než bod A. Předmět pedagogiky tak zahrnuje nejen zkoumání procesů učení (funkcionálních či intencionálních), vzdělávání apod., a to ve škole či kdekoli jinde, ale také takové skutečnosti, jako je péče coby předpoklad rozvoje osobnosti, různé tréninky nebo dokonce četné aspekty psychoterapie a experienciálního působení, procesy reedukace a resocializace apod.

Za jeden z hlavních problémů zkoumaných pedagogikou (v souladu s Brezinkou) považujeme to, co by se dalo vyjádřit „technickou“ otázkou, a to **jak** rozvinout osobnost člověka. Neopominutelnou podmínkou zkoumání rozvoje jedince je (pro sociální pedagogy zvláště důležité) sociální prostředí. Předmět sociální pedagogiky se detailněji pokusíme prozkoumat v následující kapitole.

## 1.7 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

BREZINKA, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.

BRISCH, Karel Heinz. *Poruchy vztahové vazby. Od teorie k terapii*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-870-8.

CIPRO, Miroslav. *Dialektika výchovy*. Praha: SPN, 1988.

CIPRO, Miroslav. *Principy výchovy*. Praha: UK, 1986.

GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy. Její vznik, vývoj a problematika*. Praha: SPN, 1967. ISBN nevedeno.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAŠKOVEC, Jiří. Ke koncepci české sociální pedagogiky. *Ethum*, 2. roč., 1994, č. 8, s.10–16.

HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca. Teoretické, profesijné a vztahové reflexie*. 2. vyd. Praha: Educa Service, Česká andragogická společnost, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. 1. díl. Praha: Nákladem České grafické unie a. s., 1925. ISBN nevedeno.

KAČÁNI, Vladislav. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1979. ISBN nevedeno.

KLÍMA, Petr. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky.

*Ethum*, 2. roč., 1994, č. 5, s. 3–11.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN 1981. ISBN neuvedeno.

KULÍSEK, Petr. Problematika teorie raného citového přilnutí (Attachment). *Československá psychologie*, roč. XLIV, 2000, č. 5, s. 404–423.

KOLÁŘ, Jan, LAZAROVÁ, Bohumíra (eds.). *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80210-4595-8.

MAREŠ, Jiří, GAVORA, Peter. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MÁTEJ, Jozef a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1976. ISBN neuvedeno.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SINGULE, František. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN, 1966. ISBN neuvedeno.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SMÉKAL, Vladimír. Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým. In KOLÁŘ, J., LAZAROVÁ, B. (eds.). *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: MU 2008, s. 8–20. ISBN 978-80-210-4595-8.

SROGOŇ, Tomáš, CACH, Josef, MÁTEJ, Jozef, SCHUBERT, Jozef. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1981. ISBN neuvedeno.

ŠIMEK, Dušan. Pedagogika na rozcestí. In *Varia Sociologica et Andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992, s. 36–39.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Olga, PASEKA, Vladimír. Heslo „Ideologie“. In *Malý sociologický slovník*. Praha: Svoboda, 1970, s. 111–113.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

VÁŇA, Josef. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. *Pedagogika*, roč. XII, 1962, č. 3, s. 272–315.

VRBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti a cesty do bezpečí. Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: SCAN, 2010. ISBN 80-86620-20-4.

WINNICKI-RADZIEWICZ, Andrej. *Pedagogika społeczna. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-48-1.

## 2 PŘÍSTUPY K PŘEDMĚTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČESKÝCH, SLOVENSKÝCH, PŘÍPADNĚ POLSKÝCH KONSEKVENCÍCH

Ve společenských vědách i diskusích praktiků se jako červená nit objevuje nejprve explicitně a dnes spíše implicitně otázka, co je pro „tvorbu“ člověka rozhodující. Zda to jsou především biologické faktory, zvláště dědičnost anebo naopak sociální faktory, tj. procesy socializace a výchovy. Jestliže biologizující skupinu reprezentovali především biologové, lékaři, příp. psychologové, pak zastánce vlivu společnosti na „člověfikaci člověka“ se rekrutovali z řad filozofů (např. Helvétius, Diderot), sociologů a také psychologů.

Podle Wroczyňského (1968, s. 25) dopad diskusí vedl v pedagogice ke vzniku dvou odlišných přístupů: **pedagogického psychologismu** (naturalismus) a **pedagogického sociologismu** (sociologismus). Představitelé pedagogického psychologismu (Wroczyński, 1968, s. 25) „... *chápalí výchovu především jako proces individuálního růstu a vývoje, který má biologický základ*“. Naopak zastánci pedagogického sociologismu si výchovu vysvětlovali hlavně (tamtéž) „... *jako společenský proces, který se rozvíjí na základě vlivů prostředí*“. Naturalismus se údajně opíral o poznatky čerpané především z psychologie, tzv. psychologicko-nativistické nebo také pedocentristické koncepce. Pedocentrismus staví na určujícím aspektu individuální povahy dítěte, na jeho zájmech, sklonech atd. Sociologismus podle Wroczyňského (1968, s. 26) zase akcentuje roli společenského prostředí, které má být podle konstruktů sociologismu určující pro vývoj dítěte.

Moderní pedagogika dnes respektuje oba vlivy, biologický i sociální. Přesto je zřejmé, že sociální pedagogika je ta, která se opírá o společenské prostředí jako hlavní a určující artefakt. Nicméně my se budeme zamýšlet nad tím, zda toto stanovisko je pro moderní sociální pedagogiku i nadále udržitelné. Domníváme se totiž, že předmětem sociální pedagogiky je výchova en block. Sociální pedagogika snad v současnosti jako jediná pedagogická disciplína má šanci reprezentovat zkoumání výchovy ve smyslu rozvoje psychických dimenzí bez ideologických kliše (viz teorie výchovy), využívat pedagogický experiment a nikoli montovat konstrukce nezřídka podle principu skládačky puzzle od zeleného stolu. Studium výchovy by podle našeho názoru mělo být komplexní, mělo by respektovat nejen sociální, ale i biologické faktory. Tak jako vznikají různé teorie vzdělávání (viz např. Bertrand, 1998), tak existují a budou se dále objevovat i různé teorie výchovného působení, které by v sociální pedagogice měly nacházet své místo.

### 2.1 UŽŠÍ A ŠIRŠÍ ČLENĚNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

První, spíše ještě rozpačité pokusy o vymezení sociální pedagogiky v devadesátých letech minulého století v České republice snad nejlépe vystihuje zpracování hesla Sociální pedagogika z Pedagogického slovníku. Jedná se o **užší pojetí sociální pedagogiky**. Zaměření a obsah sociální pedagogiky byl (a někdy dosud je) spatřován především ve výchovné práci s tzv. rizikovou a sociálně znevýhodněnou mládeží a dospělými (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 217–218). Sociální pedagogika se má podle těchto představ zaměřit na (Průcha, 2000, s. 88) děti trpící ve svém rodinném prostředí „sociokulturní deprivací“ a děti vyrůstající „... *v podmínkách nepodporujících jejich intelektový, mravní a citový rozvoj, deformujících jejich hodnotové orientace ...*“. Současně (Klapilová, 1996 podle Průcha, 2000, s. 89) je akcent položen na sociální, sociální prostředí a jeho vliv na utváření osobnosti.

Pojem **prostředí** je interpretován různě. Odkazujeme na psychologické a sociologické slovníky. Je zvláštní, že pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, 3. vyd.) o pojmu prostředí neinformuje. My budeme pod tímto pojmem v naší studii rozumět (např. v souladu s Wroczyňským, 1968, s. 31) společenské

skupiny (rodinu, vrstevnické skupiny), místní prostředí, výchovné i nevhovné instituce, ale také kulturu (knihy, časopisy, rozhlas, televize, internet) i politické zřízení. Wroczyński (1968, s. 71) rozumí prostředím „... *okruh osob a věcí, které obklopují jedince*“. Následně rozlišuje prostředí (jako takové, pozn. J. S.) a okolí. S odvoláním na přední polskou sociální pedagožku Radlińskou je podle Wroczyńského (tamtéž, s. 71) **prostředí** (jako takové) „... *soubor, souhrn relativně stálých podmínek*“ a **okolí** „... *je proměnlivé, podléhá fluktuaci*“. Z hlediska sociální pedagogiky je pro Radlińskou prostředí (Wroczyński, 1968, s. 58) „... *souhrnem vývojových podmínek a podnětů, který determinuje účinnost všech výchovných činností*.“ Problematika prostředí vnáší pro sociální pedagogii dva základní úkoly:

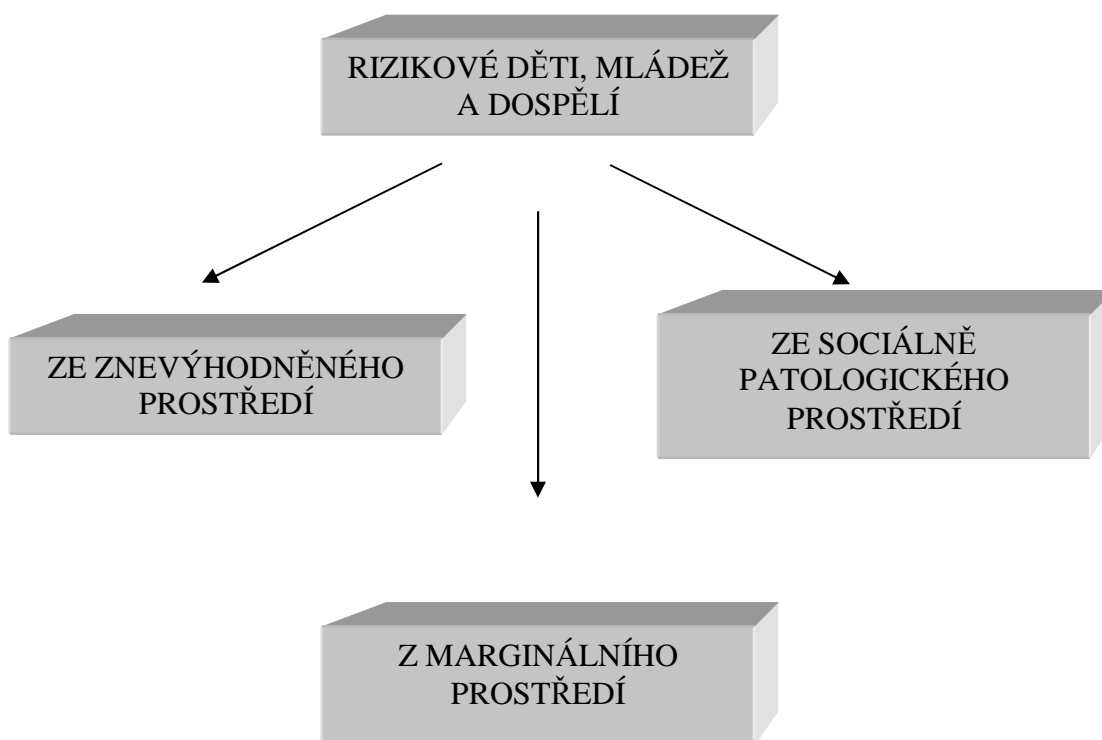
- a) poskytnout kompenzaci (sociální pomoc),
- b) prostředí přetvářet (organizovat, hledat společenské síly schopné pomoci s pozitivní změnou prostředí).

Získáváme tak trochu vágní odpověď na otázku, kdo (kteří lidé) budou předmětem zájmu sociální pedagogiky a v jakém prostředí se budou vyskytovat. Předmětem sociální pedagogiky podle tohoto textu budou především děti, mládež a dospělí ze dvou typů prostředí, a to:

- a) znevýhodněného,
- b) sociálně patologického.

Nebudou to ale všichni z uvedeného prostředí, ale jen ti tzv. „rizikovní“. Nebo jsou rizikové všechny děti, mládež a dospělí, kteří se dostanou do znevýhodněného či sociálně patologického prostředí? Je zřejmé, že ne každé sociálně znevýhodněné prostředí je automaticky sociálně patologické. Na druhé straně není vyloučeno, že sociálně a zvláště materiálně exkluzivní prostředí se za jistých okolností nestane sociálně patologickým prostředím.

### Schéma č. 3: Lidé patřící do „rangu“ sociální pedagogiky v jejím užším pojetí



Je žádoucí vymezit, co jednotliví autoři rozumí pod pojmem rizikové děti, mládež, příp. dospělí (jedinci a skupiny). Také je potřebné vymezení pojmu „znevýhodněné prostředí“ nebo „sociálně patologické prostředí“. Např. Labáth (2001, s. 11) za rizikovou mládež

považuje „... dospívající, u kterých je následkem spolupůsobení několika faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti“. Selhat přitom jedinec může osobnostně, somaticky, zdravotně, sociálně, z hlediska svých schopností či z hlediska chování.

To, co je nazýváno sociálně patologickými jevy, je nejčastěji interpretováno jako důsledek biopsychosociálních faktorů, tj. má tzv. multifaktoriální podstatu. Obvykle jsou uváděny tři základní přístupy či teorie (Fischer, Škoda, 2009, s. 28):

- 1) teorie předpokládající existenci určitých typů lidí, kteří mají tendenci chovat se patologicky,
- 2) situační teorie předpokládají, že sociální situace navozují možnost vzniku sociálních patologií a že ve skutečnosti předpoklady chovat se sociálně patologicky má každý člověk,
- 3) konjunktivní teorie, které jsou kombinací obou předchozích: v důsledku určitých situací se určité typy lidí budou chovat sociálně neudržitelným způsobem.

Z hlediska přístupů jsou rozlišovány teorie (tamtéž, s. 28 a dále):

- a) biologicko psychologické,
- b) sociálně psychologické,
- c) sociologické.

Ani sociologické teorie však zpravidla nehledají podstatu pokřivených mezilidských vztahů v nevyzrálém společenském systému jako takovém, tj. v meritu společenského řádu. A možná právě tady je jeden ze zakopaných psů.

Vládnoucí elity mají k dispozici masmédiá, slouží jim jako instrumenty udržení moci i společenské vědy a další nástroje, aby interpretovaly jako přirozenou a normální situaci, kdy společnost systematicky produkuje markantní sociální rozdíly. Na jedné straně jsou lidé, kteří pomalu nevědí co s majetkem a na druhé straně jsou produktem systému ti, kteří jsou nuceni nocovat pod mosty, nemají mnohdy co jíst, nemají k dispozici ani tu nejzákladnější zdravotní péči atd.

Lidstvo se pravděpodobně nachází stále ještě v poměrně nevyzrálém stupni rozvoje sociálních poměrů (konzumní kapitalistická úroveň). A to nehovoříme o poměrech v jiných než rozvinutých oblastech.

Přes pokrok, který přinesly přírodní a technické vědy, se od dob antiky principiálně ve vztazích homo sapiens sapiens mnoho nezměnilo. Princip „silnější vítězí a diktuje ostatním“ je víc než determinující. Krutost ve válkách o přírodní zdroje a nadvládu nad prostorem (mimořádně vedených pod etiketou šíření tzv. demokracie a lidských práv) je faktickým pokračováním vraždění a surovostí antiky nebo křížáckých tažení známých ze středověku.

Nezřídka masivní lhaní, pokrytectví a obdobné praktiky jsou součástí prostředí, v němž probíhá výchova. Snažení pedagogických institucí zaměřené na rozvoj humanismu, formování osobnosti s kritickým myšlením se tak musí vyrovnávat s nehumanizující a manipulativní praxí nejširšího prostředí. Podle některých autorů (Illich, 2001, s. 37) tzv. skryté kurikulum ve škole formuje hlavně spotřebitele a škola je tak „reprodukčním orgánem společnosti spotřebitelů“. Škola jako instituce je přirovnávána k rychloobslužným restauracím (McDonaldizace), které se už ani nesnaží pracovat s rozvojem lidských kvalit žáka (Ritzer, 1996).

Přes řečené můžeme zaznamenat (spíše na mikroúrovni) pokusy o kultivaci mezilidských vztahů, i když ty mají svůj význam spíše v psychologické než sociální rovině. Nebezpečím sociálního učení může být orientace na to, jak manipulovat s jinými lidmi a učením, jak zastříť své lidství a nebýt autentický.

Důsledkem narušeného prostředí je defektivita. Vymezujeme ji (např. Hartl, Hartlová, 2010, s. 86) jako poruchu „... celistvosti lidského organismu, která se projevuje v poruše společenských vztahů; narušený postoj člověka k výchově, vzdělání, případně k práci; defektivita není trvalý stav, může se zlepšovat i zhoršovat.“ Vliv narušeného sociálního prostředí byl dříve zkoumán převážně speciálními pedagogy. Např. brněnský autor Spousta rozumí sociální defektivitou (Spousta, 1993, s. 7) „... narušení vztahu jedince ke společnosti, přičemž příčinou tohoto narušení může být jak orgánový nebo funkční defekt, tak destruované interpersonální vztahy“. Operuje pojmy „výchovně nežádoucí skutečnost“, „pedagogické poruchy“ a dochází k pojmu „pedagogenní porucha“, která má tři stupně (tamtéž, s. 8):



- 1) pokleslost (plyne z výchovné deformace jednoho znaku osobnosti),
- 2) deviace osobnosti (osobnost je z výchovného hlediska celkově deformována),
- 3) delikvence (pedagogická porucha se stala příčinou porušení platných zákonů).

Konsekvence deformovaného sociálního prostředí jsou pro jedince a celé skupiny nepopiratelné. Patří mezi ně především různé druhy úniků (alkohol, drogy, sebevraždy atd.), včetně duševních nemocí. „Zdá se,“ píše možná až trochu přehnaně Syřišťová (1968, s. 87) „že se člověk stává duševně chorým ..., jelikož je to někdy jediná možnost mimo sebevraždu, jakýsi důsledek zhubných, nebezpečných mezilidských vztahů.“

Současně s myšlenkou užšího zaměření sociální dimenze jen na vybrané skupiny dětí, mládeže a dospělých se objevuje myšlenka **širšího záběru sociální pedagogiky na celou populaci**. Konkrétně se jedná o (Kraus, 2000, s. 68) „... hledání způsobů, jak ovlivňovat ostatní, zejména děti a mládež, aby chtěla, a aby byla schopna a připravena porozumět, vyrovnávat se a řešit životní situace a problémy své i druhých i celé společnosti pro dobro své, druhých i celé společnosti“. Předmětem sociální pedagogiky je (Kraus, Poláčková, 2001, s. 12 a dále; Kraus, 2000, s. 69) vytvářet soulad mezi potřebami jedince a potřebami společnosti. Mimo jiné jde o výchovu k altruismu, filantropismu, spolupráci a vzájemné pomoci, orientaci na humanismus, a to pro celou populaci.

Vznik širšího a užšího pojetí sociální pedagogiky, zdá se, má několik zdrojů. Na prvním místě se nabízí souvislost (Kraus, 2008, s. 39) „s výkladem pojmu sociální“. Užší výklad „sociální“ je dáván především do vztahu k pomoci lidem ve složitých životních situacích a zpravidla slabým materiálním zázemím (chudí lidé). Tak např. Bakošová problematice sociální pedagogiky jako životní pomoci věnovala celou monografii (2008, 58): „Sociální pedagogika jako životná pomoc je pozitivní pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v roznych typech prostredí hľadáním optimálnych foriem pomoci a kompenzovaním nedostatkov. Cieľom je premena ľudí a (poněkud naivní cíl, pozn. J. S.) společnosti prostřednictvím výchovy. Ide o proces výchovné starostlivosti, opatery, ochrany smerující k integrácii a stabilizácii osobnosti. Ide o integráciu všetkých aspektov, ktoré tvoria osobnosť a stabilizáciu človeka v spoločnosti.“

Zadruhé je dělení na širší a užší pojetí podporováno dělením oboru na teoretickou rovinu a na praktickou aplikaci (Kraus, 2008, s. 40). Bakošová (2008, s. 10–12) přidává ještě tzv. experimentální zaměření. Pragmaticko-profesní pohled je založený na povaze práce, která je orientována spíše na pomoc potřebným. Nicméně celkově Kraus (2008, s. 41) konstatuje: „Vývoj dospěl k širšímu pojetí.“ **Sociální pedagogika** se tedy nezaměřuje jen na určité sociální kategorie lidí, kteří se ocitli v sociálně problematických situacích, ale je součástí problematiky rozvoje osobnosti člověka (en block) v rovině teoretické i v rovině praktické.

Podle polského pedagoga Wroczyňského (Wroczyński, 1968, s. 63) je prostředí a práce s prostředím východiskem pro sociální pedagogiku bez ohledu na otázku šířky záběru: „Sociální pedagogové zaměřují svůj zájem na problematiku úlohy prostředí v procesu cílevědomé výchovné činnosti a na organizování prostředí výchovy, tedy na plánovitě uvolňování podnětů a vlivů v prostředí, které působí stejným směrem jako výchovná činnost.“ Přitom (Wroczyński, 1968, s. 64): „Pod organizováním prostředí – ve smyslu sociální pedagogiky – je nutné rozumět utváření výchovně hodnotných podnětů a kompenzování záporných vlivů.“

Obdobně např. Kačáni (1979, s. 27) své úvahy o předmětu sociální pedagogiky opírá o sociální podmíněnost výchovy a tím o vnější vlivy („... které v komplexu představují životní prostředí ...“) působící na formování osobnosti. S odvolávkou na Pietra Kačániho jsou zde uvedeny tři druhy prostředí (Kačáni, 1979, s. 27):

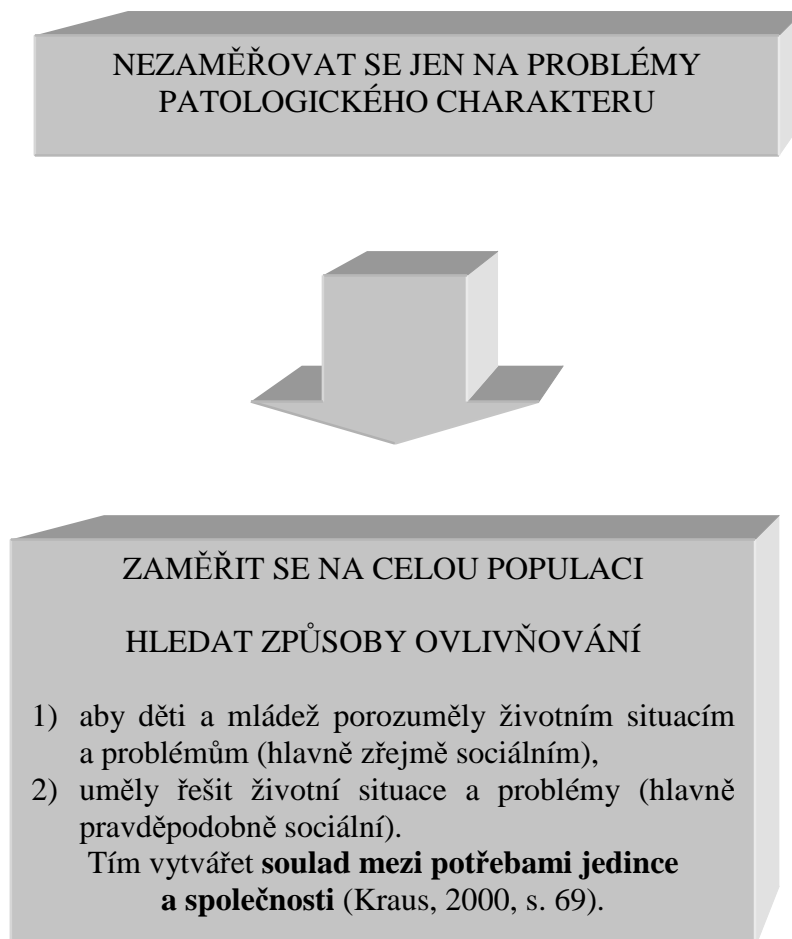
- a) širší prostředí – souhrn „mimomístních“ podmínek;
- b) místní (lokální) prostředí – souhrn vlivů místa, ve kterém dítě žije;
- c) osobní domácí prostředí – víceméně bezprostřední či zprostředkovaný vliv rodiny dítěte.

Logika úvah nakonec spěje k následujícímu vymezení předmětu sociální pedagogiky (Kraus, Poláčková, 2001, s. 14; Kraus, 2008, s. 49): „... **předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti.**“

Důraz je kladen na (Kraus, 2000, s. 69):

- a) Výrazně **integrující a transdisciplinární povahu sociální pedagogiky** (Kraus, 2000, s. 69; Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 12) vedle tzv. interdisciplinárního pojetí. Povaha zkoumaných jevů (ovlivnění porozumění a učení řešit životních situace a problémy) je považována za tzv. bio-psycho-sociální. Transdisciplinaritou je zdůrazňováno překračování hranic jednotlivých vědních oborů a jejich slučujícího (integrujícího) zaměření při zvládnání stanoveného cíle. Transdisciplinarita je stavěná vedle „pouhé“ interdisciplinarity ve smyslu využívání toliko styčných míst mezi dvěma či několika vědními obory, které zkoumají jeden a tentýž předmět, ale každá ze svého hlediska;
- b) **Dominující vztah k sociologii** (Kraus, 2000, s. 69). Především proto, že se jedná o konkrétní situaci, v níž se společnost nachází a která do značné míry determinuje sociální podmínky jednotlivých sociálních skupin a sociálních tříd. To je následně příčinou, proč se o dané jedince sociální pedagogika zajímá. Obavu z tzv. psychologizujícího pojetí (pedagogického psychologismu, jak to nazval Wroczyński (1968, s. 25), si vysvětlujeme především možným jednostranným důrazem na psychické zvláštnosti jedince a na (sociálně) psychologickou interpretaci v psychologizujícím zaměření. Kraus míní (2000, s. 71), že objektem výchovy není především jedinec, ale sociální skupiny různého druhu.
- c) **Hledání zdrojů konfliktů mezi jedincem (skupinou) a společností** a jejich řešení (Kraus, 2000, s. 69).

#### Schéma č. 4: Širší vymezení předmětu sociální pedagogiky



## 2.2 DALŠÍ ČLENĚNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A JEJÍ JÁDRO

Přístupů k členění sociální pedagogiky ovšem nalezneme v odborné literatuře více. Příkladem je kodifikace Bakošové (2005, s. 16–17), která poukazuje na čtyři základní přístupy k sociální pedagogice.

1.	Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí; objasňuje vztah výchovy a prostředí (R. Wroczyński, O. Baláž, M. Přádka);
2.	Sociální pedagogika zkoumající formování člověka (H. Lukáš, L. J. Mees);
3.	Sociální pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím. Antropologická orientace (J. Schilling);
4.	Sociální pedagogika zabývající se odchylkami sociálního chování (H. Huppertz, E. Schnizler).

Jiné členění (v mnohém obdobné s předchozím) doporučuje zase polský autor Wojciech Sroczyński (Winnicki, 2008, s. 151), který rozlišuje zaměření sociální pedagogiky na tři oblasti:

1.	Sociální pedagogika jako obor, který se zabývá studiem podmínek prostředí na vzdělávací procesy;
2.	Sociální pedagogika jako obor, jejímž předmětem zájmů je společenská role procesu výchovy;
3.	Sociální pedagogika jako obor, který analyzuje životní prostředí vychovávaného s cílem vytvořit přesnou diagnózu, která nám umožní poskytnout validní vědomí o způsobech a příčinách jeho chování.

Do třetice zařazujeme ještě kodifikaci, kterou nabízí slovenský autor Határ a kterou sestavil z pojetí slovenských autorek Bakošové, Hroncové, Tokárové (2009, s. 29).

1.	Sociální pedagogika jako praktická sociálně-výchovná péče orientovaná na řešení sociálních problémů ve společnosti (např. J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg aj.);
2.	Sociální pedagogika jako věda zkoumající společenské cíle výchovy na filozofickém základě (P. Natorp, P. Barth aj.);
3.	Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí zkoumající vztah společenského prostředí a výchovy s tím, že do jejího systému spadá také sociální péče a mimoškolní výchova a osvěta (H. Radlińska, R. Wroczyński, O. Baláž, B. Kraus, M. Přádka, S. Klapilová aj.);
4.	Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti (J. Schilling, P. Ondrejko aj.);
5.	Sociální pedagogika jako pozitivní pedagogika, příp. teriální výchovná instituce, jejímž cílem je sociální pomoc dětem a mládeži (J. Schilling, K. Mollenhauer aj.);
6.	Sociální pedagogika jako věda zabývající se odchylkami sociálního prostředí, výchovnými problémy a analýzou jejich sociální determinace na mikro a mezzourovni (N. Huppertz, S. Klapilová, J. Průcha, V. Labáth, B. Kraus, J. Jedlička aj.);
7.	Soc. pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení prosociálního chování pomocí (pro)sociální výchovy (Š. Strieženec, P. Ondrejko aj.);

8.	Sociální pedagogika jako aplikace zkoumající filozoficko-právní pozadí výchovy a právní nárok člověka na výchovu (J. Lukáš, M. Cipro aj.);
9.	Sociální pedagogika jako věda pojmající výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím (J. Schilling, B. Suchodolski aj.);
10.	Sociální pedagogika jako forma péče a životní pomoci lidem v nouzových situacích (Z. Bakošová, S. Klapilová, J. Hroncová aj.).

Határ (2009, s. 30) nabízí definici sociální pedagogiky jako vědy, která se „... zabývá veřejnou i privátní institucionální sociálně-výchovnou péčí a sociální pomocí určenou pro intaktní, postižené, narušené a ohrožené děti a mládež, která se realizuje výlučně formou preventivních a profylaktických (kurativních) edukačních opatření, (pre)výchovou, vzděláváním, sociálně-pedagogickým výcvikem, edukačním poradenstvím nebo pedagogickým intervenováním do sociálního a edukačního prostředí (pedagogického prostředí), jakož i do procesu socializace, individualizace, personalizace, (re)socializace a enkulturace jedince v určitém sociokulturním, společensko-ekonomickém a historickém kontextu“.

Sociální pedagogiku řadí Határ k hraničním pedagogickým disciplínám a nikoli do skupiny sociálních věd (jak činí Průcha). Podle Határa (2009, s. 34) sociální pedagogika spadá do skupiny tzv. humanitních věd. Határ tak činí v souladu s názory dělení věd slovenských teoretiků Kačániho (1979) a Švece (1998, 2009).

Cílem sociální pedagogiky (Határ, 2009 s. 30) je maximálně možná kultivace dětí a mládeže, řešení rozporů a životních situací sociální a výchovné povahy a příp. práce s možnými defekty. Příklání se tak nejen k úzkému, ale také k širokému pojetí sociální pedagogiky (práce s nijak neohroženými dětmi a mládeží).

**Podle Határovy definice sociální pedagogiky nejsou už předmětem zájmu dospělí, ale pouze děti a dospívající.** Pedagogika je v tomto pojetí vědou, která z hlediska předmětu je zaměřena jen na lidi do dosažení dospělosti. Věková kategorie dospělých je přiřčena tzv. andragogice (Határ, 2009, s. 50), příp. gerontopedagogice (geragogice a gerontologii?), které se zabývají preseniorským, proseniorským a seniorským obdobím života člověka. Andragogika (Beneš in Průcha (ed.), 2009, s. 691–695) a gerontopedagogika (Mühlpachr in Průcha (ed.), 2009, s. 743–747) se rozvíjí také v České republice. Věk a stupeň školy jako kritérium rozlišování subdisciplín má v pedagogice svou delší tradici (viz např. pedagogika předškolní, primární pedagogika, středoškolská, vysokoškolská). Oddělení andragogiky a gerontopedagogiky od pedagogiky (včetně vzniku další terminologie), tedy zúžení předmětu pedagogiky, se nám jeví jako málo opodstatněné, ale to je tak všechno, co s tím můžeme dělat.

**Zdá se nám, že čím má pedagogika menší kredit jako věda, tím usilovnější je snaha vyváznout z marasmu nikoli prohlubováním vědy, ale např. prohlubováním členění, které je motivováno spíše ambicemi jednotlivců vytvořit si svou vlastní disciplínu anebo možná snahou se od pedagogiky distancovat a tím se „zvědečtit“.**

Határ doporučuje vymezení andragogiky podle Prusákové a Čornaničové, podle kterých se má andragogika zabývat (cit. podle Határa, 2009, s. 47) „... *intencionální socializací dospělého člověka, problémy pomoci dospělému člověku ve všech oblastech jeho života. Andragogika vědeckými metodami poznává realitu výchovy a vzdělávání dospělých, zabývá se dospělým člověkem ve výchovných a vzdělávacích situacích*“. Je rozlišena (tamtéž, s. 47) profesní andragogika, kulturní andragogika a sociální andragogika a hovoří se také o (tamtéž, s. 51) speciální andragogice jako „... *teorii a praxi edukace dospělých se speciálně-andragogickými potřebami*“. Slovenský metodolog Švec (1998, s. 38) nabízí zase jiné dělení andragogiky na školskou, osvětovou, zaměstnavatelskou a andragogiku zájmových organizací.

Sociální andragogika se podle Határa (tamtéž, s. 54) „... *zabývá veřejnou i privátní institucionální sociálně-výchovnou péčí a sociální pomocí určenou pro intaktní, postižené, narušené a ohrožené dospělé a seniory, která se realizuje výlučně formou preventivních a profylaktických (kurativních) edukačních opatření, (pre)výchovou, vzděláváním, sociálně-andragogickým výcvikem, edukačním poradenstvím nebo andragogickým*

*intervenováním do sociálního a edukačního prostředí, (re)socializace a enkulturace dospělého jedince v určitém sociokulturním, společensko-ekonomickém a historickém kontextu*“. Jejím cílem je (auto)edukace, rozvoj a kultivace osobnosti dospělého.

Jádro pojetí sociální pedagogiky, jak je vymezeno Krausem (Kraus, 2008, s. 40, zkráceno, upraveno) je následující:

- a) **objekt výchovy**: upřednostnění širšího pojetí (tj. vliv na široké spektrum sociálních skupin, a to bez ohledu na věk, rasu, gender apod.), které je vnímáno (Kraus, 2008, s. 48) jako protiklad individualistického pojetí (pojetí zaměřeného pouze na jedince) a tím také se lišící od tradiční pedagogiky;
- b) **formy a podmínky výchovy**: zaměření především na mimoškolní instituce (včetně rodiny) a lokální prostředí (i když školu evidentně nevyklučuje);
- c) **cíle výchovy**: v popředí sociální cíle (spolupráce, altruismus, filantropismus, vzájemná pomoc atd.);
- d) **metody výchovy**: jako velmi vhodné vnímá především nepřímé výchovné působení a (tamtéž, s. 49) vliv pozitivních prvků prostředí, využití interpersonálních vazeb atd.;
- e) **sociální pomoc**: nevyklučuje užší zaměření neredukovaná ovšem na prostou péči, ale ve smyslu výchovné pomoci sociálně znevýhodněným a všem, kteří ji potřebují (Kraus, 2008, s. 50), dále také „*pomoc při hledání identity a vnitřního zakončení*“. V tomto smyslu můžeme mluvit např. o výchově ke svépomoci, (tamtéž, 2008, s. 50) „*učení ovládat strategie pro zvládnutí těžších životních situací, prohrávat, ale nezůstat definitivně poraženi*“ atd.

Sociální pedagogika i podle našeho názoru nachází své uplatnění také ve školním prostředí a nelze ji chápat jen jako jakýsi „školní outdoor“. Je tomu tak už jenom proto, že se ztrácí výrazný rozdíl mezi školními a sociálními institucemi, nejde jen o volný čas či pedagogiku zážitku, ústavní výchovu apod. Dobře to zřejmě vystihl např. Baláž (Kraus, 2008, s. 42), když vymezuje předmět sociální pedagogiky ve smyslu „*sociálních aspektů výchovy a rozvoje osobnosti*“.<sup>9</sup>

Reflexe širšího a užšího pojetí sociální pedagogiky se přirozeně odráží také v existenci **dvou základních funkcí** (např. Kraus, 2008, s. 46–47; Kraus in Průcha, 2009, s. 735–736, Winnicki, 2008, s. 14 a další autoři.): prevence a kompenzace.

Jsou uváděny také další kodifikace. Např. Huppertz a Schinzler (cit. podle Krause, 2008, s. 47) uvádějí následující paletu funkcí:

- **pedagogickou** (výchovná snaha o optimální rozvoj osobnosti, utváření zdravého životního způsobu);
- **profylaktickou** (činnosti a programy přispívající k prevenci různých deviací);
- **kompenzační** (aktivity směřující k vyrovnávání deficitů, např. z málo podnětného prostředí);
- **korekční** (činnosti týkající se populace umístěné ve vězeních, ústavech, domovech);
- **tutoriální** (pomoc těm, kteří se ocitli na okraji společnosti, a jejich ochrana, např. právní);
- **strukturální** (ovlivňování procesů, díky nimž se lidé začleňují do sociálních vrstev, např. v oblasti pracovní kvalifikace);
- **distributivní** (pomoc uprchlíkům a přistěhovalcům a práce s nimi).

<sup>9</sup> V jednom z Balážových vymezení sociální pedagogiky se např. píše (cit. podle Bakošové, 2008, s. 17-18): „*Sociálna pedagogika je pedagogická disciplína, ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (prostredia), podieľa sa na vymedzení cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraníu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, škole, vo voľnom čase a v záujmovej činnosti.*“

Vymezení funkcí sociální pedagogiky nabízí také např. Kraus a Poláčková (2001, s. 15):

- **výchovná** (především v oblasti volného času);
- **sociálně výchovná** (v různých zařízeních včetně škol);
- **poradenská a depistážní**;
- **organizování různých akcí** (táborů, kurzů apod.);
- **tvorba programů a projektů**;
- **vzdělávání** (výchovných, sociálních pracovníků), **osvěta** (např. rodičovské veřejnosti apod.);
- **vědeckovýzkumná činnost**;
- **činnost reedukační a resocializační** (včetně penitenciární a postpenitenciární péče).

Schéma č. 5: Základní funkce sociální pedagogiky



## 2.3 NAŠE POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

My budeme chápat sociální pedagogiku jako vědu **o sociálních aspektech** (Průcha, 2009) **edukační reality zaměřenou na otázku** (Brezinka, 2001), **jak se lidská osobnost utváří** (Helus, 2009) **v intencích** (Kraus, 2008) **sociální a pro sociální**. Předmětem sociální pedagogiky jako vědního oboru je v našem pojetí studium **edukační reality především ve sféře rozvoje široce chápaných sociálních kompetencí individua i malých sociálních skupin**.

### Sociální pedagogika má několik rovin.

1. Prostředí (především společenské), jako významný pojem sociální pedagogiky, má z formativního hlediska pro člověka význam především tím, že je nositelem mezilidských vztahů. Sociální je tvořeno především vztahy.

Přínosné je pro nás členění vztahů (Andrejevová, 1984) na vztahy sociální a vztahy psychologické (zvláště interpersonální, ale koneckonců i intrapersonální). V pojetí Ondrejevové **sociální vztahy** nevycházejí z bezprostředního působení lidí na sebe navzájem a nejsou ani výsledkem vzájemných sympatií či antipatií lidí. Naopak jsou především výsledkem objektivního postavení každého člověka v nějakém sociálním útvaru. Jedná se tedy o vztahy neosobní, rozvíjené objektivně vymezenými sociálními rolemi (diferencované, subordinované). Naproti tomu **vztahy psychologické** existují uvnitř sociálních vztahů (tj. nikoli vně či vedle) a jsou de facto realizací sociálních vztahů konkrétními lidmi. Psychologické vztahy jsou hlavně vztahy citové. Každý jedinec vystupuje současně jako a) představitel nějaké (nějakých) sociálních rolí, b) jako neopakovatelná lidská bytost.

Pro předmět sociální pedagogiky mají význam oba druhy vztahů. Jinak řečeno, sociálním máme na mysli vše, co je součástí mezilidských vztahů a má mimo jiné dopad také na materiální zázemí člověka. Sociální ovlivňuje každého člověka a každou lidskou komunitu. Edukační realitou pak rozumíme výchovně vzdělávací skutečnost, intencí procesy i funkcionální ovlivňování při sociálním rozvoji osobnosti jedince. Edukační realitou rozumíme tu část sociálních a psychologických vztahů (včetně materiálního zabezpečení), které mají významný vliv na formování osobnosti člověka. Mezi sociálně významné faktory patří především malé sociální skupiny, zvláště vztažné.

2. Nerozlišujeme, jestli je „člověk“ dítětem, dospělým nebo starcem. V základní rovině nediferencujeme, je-li bohatý nebo chudý, nemocný nebo zdravý, jestli je mužem nebo ženou, zda má před sebou budoucnost anebo spíše živoří atd. Tak můžeme činit z důvodu hlubšího vhledu až v rovině sekundární. Důležité je, že se jedná o člověka.

3. Edukaci přitom chápeme ve smyslu spojení výchovy a vzdělávání, kdy (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 21) „... **vzdělávání je součástí výchovy – a ne naopak** ...“. Vycházíme přitom s poznání, že výchova je vždy individuální a současně sociální. Proto ani v sociální pedagogice neklademe větší důraz na sociologické koncepce nad psychologickými.

4. Následně v důsledku toho sociální pedagogiku nechápeme jako hraniční mezi pedagogikou a sociologií, jak ji pojímal např. Kačáni (1979, s. 2 nebo Klíma, 1994, s. 9) a řada dalších a ani jako aplikovanou (ve smyslu aplikace sociálních aspektů do pedagogiky), např. opět Klíma (1994, s. 9). V široké konceptuální extenzi pojímáme sociální pedagogiku jako jednu ze základních pedagogických disciplín. Vycházíme z představy výchovy ve smyslu procesu, který rozvíjí celou osobnost člověka (především však jeho psychické dimenze, jak již bylo řečeno) a který je podle našich představ meritorním pro sociální pedagogiku. Sociální pedagogika se tedy v našem pojetí neomezuje jen na vlivy prostředí. Zároveň podtrhujeme

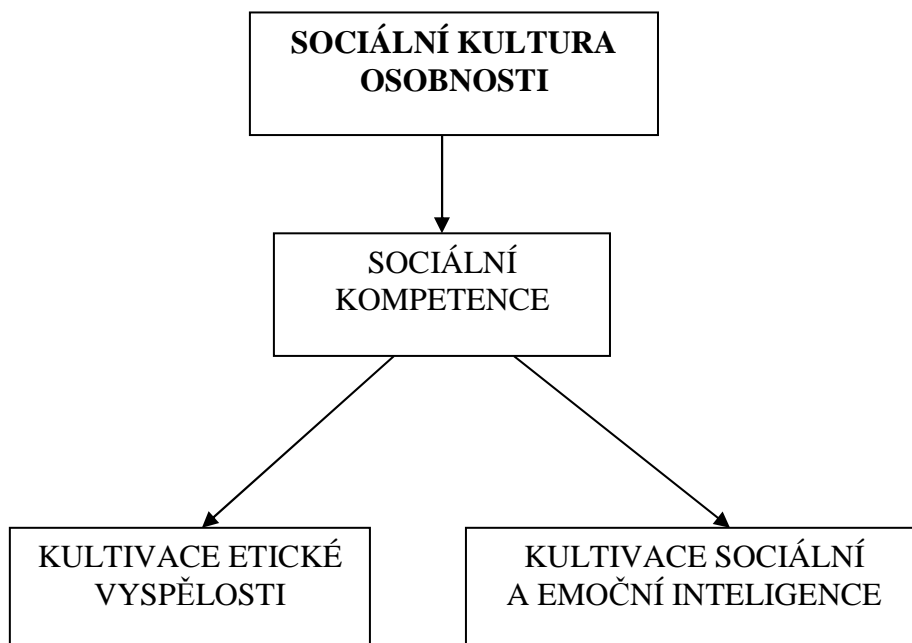
transdisciplinárnost sociální pedagogiky. Ta je koneckonců do značné míry vymezena už komplexní povahou pedagogiky jako vědy.

5. Sociální pedagogika by se zároveň neměla zaměřovat převážně mimo školu. I ve škole je nutno rozpracovávat koncepce rozvoje sociálních dovedností. Takový projekt ale ani ve školním prostředí nemůže stát pouze na slovech, ale mnohem více na činnostním pojetí.

6. Z hlediska přímého či nepřímého výchovného působení se domníváme, že nelze upřednostnit jedno před druhým. Podstatné je, jak správně napsal Kraus (2008, s. 49), využívání klimatu, interpersonálních vazeb, slovem sociálního prostředí. Negativní vazby a nedobré klima přitom chápeme spíše jako příležitost, možný ztroj a nástroj k sociální výuce.

7. Sociální pedagogiku, na rozdíl od psychologie, příp. sociologie, bude především zajímat odpověď na otázku JAK člověka rozvíjí v jeho sociální kultuře a sociálních kompetencích současná edukační realita a JAKÝ další potenciál rozvoje sociální kultury člověka je obsažen ve zvyšování kvalit edukační reality.

**Schéma č. 6: Kultura osobnosti a faktory, které ji vytvářejí**





Současně akceptujeme rozlišování širokého a užšího zaměření sociální pedagogiky. Vypracováno na samotný základ by bylo možno vyjádřit jejich obsahy následujícím schématem (Schéma č. 7).

**Schéma č. 7: Elementární obsahy širokého a užšího pojetí předmětu sociální pedagogiky**

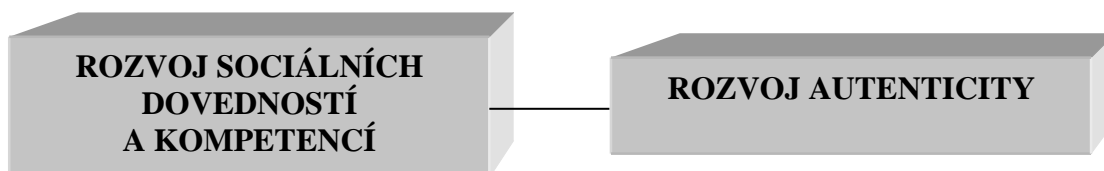


### Široké pojetí předmětu sociální pedagogiky

Rozvoj sociálních aspektů osobnosti má v sobě zakomponován zaprvé vztah k tomu, co se v pedagogickém slovníku označuje pojmem (Kraus, 2007, s. 14–16) **sociální výchova** a co směřuje k rozvoji vědomostí, sociálních dovedností, příp. sociálních kompetencí, také ale návyků a postojů. Sociálními dovednostmi jsou zpravidla míněny dovednosti, které facilitují život jedince ve společnosti (dovednost sociální komunikace, adaptace, integrace ve skupině, schopnost navázat kontakt, rozumět pocitům druhého člověka a svým, přijímat kritiku, umět vhlédnout do mezilidských vztahů atd.).

Zadruhé obsahuje (vedle dovednostního) **schopnost být autentickým**, být sám sebou. Nezakrývat v sobě lidskou bytost se vším všudy, tedy i slabosti, smutky, upřímnou radost atd., tj. za určitých okolností být schopen překonat to, co psychoterapeuti nazývají „obranami Já“.

**Schéma č. 8: Dva základní cíle sociální pedagogiky uplatňované v širším i užším pojetí**



Sociální kultivace osobnosti se opírá o (Gardner, 1999) tzv. **personální formu inteligence** a také o to (Golema, 1997), co je nazýváno **emoční inteligencí**. Pro každodenní život (Goleman, 1997, s. 49) „ ... *není žádná inteligence důležitější než právě inteligence mezilidských vztahů*“.

Gardner (1999) rozlišil v zásadě sedm základních druhů inteligence. Z těch, které se uplatňují v klasické škole je to např. jazyková a logicko-matematická, příp. také prostorová inteligence. Personální inteligenci rozděluje na dvě části (Gardner, 1999, s. 260). Jedna je **interpersonální**, která ve svých nejrozvinutějších formách představuje schopnost chápání mezilidských vztahů. Základem (Gardner, 1999, s. 261) „... *je schopnost všímat si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi*“. Jak poznamenává Goleman (1997, s. 46), „... *najdeme (ji) u naprosté většiny vynikajících psychoterapeutů (jako byl Carl Rogers) nebo velkých vůdců (jako byl Martin Luther King junior) ...*“. Druhá forma personální inteligence je **intrapersonální** ve smyslu schopnosti porozumět vlastnímu nitru, rozumět „rozmanitým souborům pocitů“.

Ti, kteří později analyzovali Gardnerovo pojetí personální inteligence, rozlišili **pět hlavních oblastí** (Goleman, 1997, s. 50–51). Představují zásadní aspekty osobnosti pedagogického pracovníka i rodiče či „neprofesionála“, který pracuje s dětmi a dospívajícími (zkráceno, upraveno).

1) **Znalost vlastních emocí**. Výhodou těch, kteří disponují touto znalostí je, že nejsou vůči svým skutečným pocitům tak bezbranní a dokáží se proto lépe rozhodovat v oblastech, kde emoce hrají roli.

2) **Zvládnání emocí**. Dokázat své city zvládnout tak, aby odpovídaly situaci. Nezvládat je představuje stálý tlak tísnivých pocitů. Naopak zvládnáním lidé získávají výhodu vyrovnat se s životními škodami a rychle se zotavit.

3) **Schopnost sám sebe motivovat**. Představuje schopnost ovládat odměny a sebeuspokojení a současně také schopnost potlačovat zbrkllost. Je to základ úspěchu téměř pro jakoukoli činnost.

4) **Vnímatost k emocím jiných lidí**. Poskytuje možnost zachytit i subtilní projevy potřeb jedinců, mezi kterými žijeme.

5) **Umění mezilidských vztahů**. Tvoří je vlastnosti, jež jsou základem pro oblíbenost, pro schopnost vést lidi nebo konstruktivně jednat.

Několik poznámek ke schopnostem, dovednostem a kompetencím. **Schopnosti** mají základ ve vlohách. Vlohy jsou považovány za obecné, nespecifikované předpoklady, z nichž se za určitých podmínek mohou schopnosti vyvinout. Za schopnosti označujeme (Helus, 2009, s. 128) „ ... *vnitřní, základní a nezbytné předpoklady orientovat se v situacích, kdy je jedinec vystaven nárokům podat výkon; zvládnout, co je mu uloženo nebo co si on sám vytkl jako svůj cíl*“.

Schopnosti je možné dělit podle rozličných kritérií (např. vjemové, psychomotorické, intelektové, sociální, umělecké atd.). Sociální schopnosti jsou orientovány na sféru jednání s lidmi, předcházení, příp. řešení konfliktů, ovlivňování lidí apod.

**Dovednost** je (Hartl, Hartlová, 2010, s. 108) „... *získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti ...*“. I dovednosti jsou pochopitelně různě děleny. Nejvíce nás zajímají sociální dovednosti, které jsou obvykle složeny z řady dílčích dovedností: „*schopnost navázat a udržet kontakt, účinně se dorozumívat, vyjádřit druhým své pocity, vyslechnout druhé, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhlad do mezilidských vztahů ...*“ a další.

Pojem **kompetence** (tamtéž, s. 256) je přijímán mimo jiné ve smyslu kvalifikace. Jinde (Smékal, in Kolář, Lazarová, 2008, s. 11) jsou profesní kompetence vyhrazeny jako výsledek odborného a formálního vzdělávání. I kompetence jsou různě kodifikovány. Sociálním kompetencím jsou blízké tzv. manažerské kompetence, které např. Hroník (uvedeno podle Smékala, in Kolář, Lazarová, 2008, s. 8) rozděluje do tří skupin:

- 1) kompetence řešení problémů (jak jedinec řeší úlohy),
- 2) kompetence vztahové (tj. týmové, ty, které mapují interakci s jedincem nebo celou skupinou),
- 3) kompetence sebeřízení – sebekontrola, schopnost náhledu na sebe, přístup k sobě.

Zejména kompetence sebeřízení směřují ke kultuře osobnosti (fyzické, psychické a duchovní, sociální a morální).

**Sociální kompetence** podle Smékala (Kolář, Lazarová, 2008, s. 11) představuje „... *zběhlost, způsobilost, mistrovství člověka adekvátně a efektivně jednat s lidmi a řešit problémy svého začlenění do sociální skupiny i svého působení ve skupině, a to v souladu s cíli organizace a na základě reflektovaného respektování mravních principů.*“ Činnostní definice sociální kompetence Smékal (tamtéž, s. 16) charakterizuje jako „... *obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti*“.

Tentýž autor (tamtéž, s. 16) přináší seznam charakteristik sociální kompetence:

1. Sociální obratnost „... *soubor dovedností společenského styku, zahrnující takové předpoklady a činnosti jako:*

- *navazovat kontakt,*
- *udržet konverzaci, aby byla zajímavá, podnětná, přínosná, zábavná,*
- *vzbudit příjemné pocity v partnerově jednání,*
- *jednat kooperativně spíše než konfrontačně,*
- *redukovat napětí*“.

2. Jádrem obratnosti je

- *znalost sebe,*
- *znalost druhých,*
- *znalost sociálního kontextu, v němž probíhá jednání,*
- *zpětná vazba (reflexe a sebereflexe),*
- *dovednosti navazovat spojení, budit sympatie.*

Převládá názor, že sociální kompetenci se lze naučit, ale některé dispoziční podmínky ovlivňující sociální obratnosti (charisma) jsou prokázané. Její podstatou je „*schopnost zacházet přiměřeně s lidmi*“<sup>4</sup>. Za výstižné vymezení odborné sociální kompetence je možné považovat Smékalův (tamtéž, s. 11/12) příklad podle von Rosenstiela:

a) „*co*“ **se má druhým říkat** se naučíme v rámci své profese (např. učitele, právníka apod.),

b) „*jak*“ **to máme říci** – se ponechává náhodě a často vede ke konfliktům.

Von Rosenstiel také uvádí šest komponent, které má sociální kompetence (tamtéž, s. 11).

- 1) „*Senzibilita, tj. schopnost poznat problémy, pocity a potřeby druhých, brát je v úvahu ...*“
- 2) „*Kontaktní a kooperační chování, tj. dovednost začít rozhovor, vyložit srozumitelně vlastní záměr, naslouchat a chápat mínění druhých, nabídnout radu a pomoc v nesnázích, ocenit úspěchy.*“
- 3) „*Integrace, tj. dovednost včas rozpoznat napětí mezi lidmi a hrozící konflikty, vyvodit postupy integrující sporná pojetí a zaměřit je k jednomu cíli.*“
- 4) „*Informovat včas a dostatečně jasně ostatní o tom, co je pro ně důležité.*“
- 5) „*Sebekontrola, tj. schopnost ovládat své prožitky a chování, jsme-li konfrontováni s agresí druhých nebo s vlastní osobní nepohodou.*“
- 6) „*Sebevyjádření, tj. způsobilost najít ústně i písemně pro partnera komunikace srozumitelné a adekvátní formulace, pružně se přizpůsobit různým situacím a osobám a umět druhé přesvědčit svou výmluvností.*“

Při úvahách o rozvoji sociálních dovedností a kompetencí můžeme vyjít např. z **koncepce osobnostního desatera** prezentovaného Helusem (2009, s. 104-105). Domníváme, že sociální pedagogika má přímý vztah především k prvním sedmi oblastem, kterým také Helus (tamtéž, s. 125–194) věnuje výraznější pozornost.

ad 1) vybrané schopnosti, temperament, charakter, hardiness (resistance),

ad 2) zaměřenost (cílené úsilí něčeho dosáhnout),

ad 3) začleněnost (existence v systému mezilidských vztahů),

ad 4) gender (rod),

ad 5) potenciality (možnosti se vyvíjet a měnit),

ad 6) sebepojetí (identita, seberealizace v životě),

ad 7) autoregulace (možnost sám sebe kontrolovat a řídit).

Z hlediska sociální pedagogiky v sobě nese velký potenciál především oblast č. 3 – začleněnost (existence v systému mezilidských vztahů). Nicméně oblastí mezilidských vztahů osobnostního desatera se sociální pedagogika nevyčerpává.

Za přínos považujeme také témata, která se pokusil vymezit na základě analýzy 25–30 našich i zahraničních systémů (či koncepcí) osobnostního a sociálních rozvoje dětí a mládeže

Valenta (in Kolář, Lazarová, 2008, s. 45–57). Vyčlenil **čtyři tematické okruhy**, které mají velmi blízký vztah k sociální pedagogice.

**1) „Spíše osobnostní orientace témat**

*Sebepoznání a sebepojetí*  
*Zdokonalení základních kognitivních funkcí*  
*Autoregulace a sebeorganizace*  
*Psychohygiena*  
*Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou)*

**2) Spíše sociální orientace témat**

*Poznávání lidí*  
*Mezilidské vztahy*  
*Komunikace*  
*Kooperace a kompetice*

**3) Spíše etiologická orientace témat**

*Hodnoty, postoje, praktická etika*  
*Řešení problémů a rozhodovací dovednosti (v oblastech vztahových, etických apod.)*

**4) Specifické aplikace**

*Jednání v rolích (míněno v sociálních či profesních rolích)*  
*Jednání v situacích (obecně sociálních či socioprofesionálních). “*

Uvedená témata považujeme za legitimní součást především oblasti rozvoje sociálních dovedností a kompetencí.

Problematiku osobnostního a sociálního rozvoje pojmáme jako jádro sociální pedagogiky. Zdá se, že předmětem sociální pedagogiky v jejím nejširším pojetí se u nás již nějakou dobu zabývá několik pedagogů, i když jejich provázanost se sociální pedagogikou byla (pro ně) možná méně zřetelná.

V přípravě pedagogických pracovníků (ale také dětí, mládeže a ostatních lidí) můžeme rozlišit **tři základní přístupy**:

- 1) sociálně psychologické výcviky (včetně různých analogií, jakými je např. dramatická výchova, asertivní trénink, nácviky řešení konfliktů apod.),
- 2) vytváření komunit jako nástroje získávání schopnosti autenticity,
- 3) programy osobnostního rozvoje a rozvoje sociálních dovedností a kompetencí.

Naši představu o cestách přípravy přibližuje schéma č. 9.

Již zmiňovaný Valenta (2006; Valenta in Kolář, Lazarová, 2008, s. 45–57) hovoří o tzv. osobnostní a sociální výchově (personál and social education) nebo o (zábavný termín) didaktice chování. Osobnostní a sociální výchovu definuje jako praktickou disciplínu (Valenta, 2006, s. 13) „... *zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ – dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích*“.

Rozpracovává programy pro učitele i pro žáky (Valenta, 2006; Valenta in Kolář, Lazarová, 2008, s. 45–76).

Cíle osobnostní a sociální výchovy Valenta rozděluje do dvou oblastí (tamtéž, s. 14–15).

**a) cíle vědomostní, rozvoj dovedností a schopností**

- *„Vede k porozumění sobě samému,*
- *napomáhá k zvládnutí vlastního chování,*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),*

- *formuje studijní dovednosti,*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.“*

**b) cíle postojové a hodnotové**

- *„Pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému,*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,*
- *přispívá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a různých způsobů lidského chování,*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.“*

Celý systém Valenta (2006, s. 15) nepovažuje za primárně reedukační a terapeutický. Jedná se mu o to, aby byl součástí nejšířší přípravy a nikoli jen „postižených“ jedinců. Nicméně prvků osobnostní a sociální přípravy je možné využít také pro různé stupně prevence i pro reedukaci a resocializaci.

Do kategorie sociálně pedagogických témat náleží také problematika asertivity nebo otázky výchovy k řešení konfliktních situací (např. Kasíková, in Kolář, Lazarová, 2008, s. 58–67).

Kultivace osobnosti v procesech rozvoje sociálních dovedností a kompetencí je sociální pedagogikou sledována jak mimo školu, tak také ve škole. V podmínkách školy se odráží v kurikulu, a to v jeho otevřené i skryté formě.

A nyní několik poznámek ke komunitám. Mohli bychom rozlišit tři typy komunit (Hartl, 1997, s. 37):

- sídelní (ekologické) komunity** – členové jsou spojeni sociálně vymezeným fyzickým prostorem;
  - morální (psychické) komunity** – členové jsou spojeni duchovními vazbami (původ, víra nebo určité hodnoty). Příkladem mohou být i výrobní nebo obchodní organizace, které mohou být založeny na široce pojatém učení, tzv. učící se organizace;
  - terapeutické (léčebné)** – členové jsou spojeni psychickými problémy. Vedle nich existují v daných souvislostech také tzv. **výcvikové skupiny**, jejichž cílem je sebepoznání, výcvik v dovednostech a postojích souvisejících s terapeutickou prací atd.
- První dva typy komunit bývají označovány také jako občanské komunity.

Komunita v nejobecnějším smyslu (Hartl, 1997, s. 35) „... je místo, kde člověk může získávat emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě“. Za zakladatele terapeutických komunit je považován Maxwell Jones, který pro ně formuloval **tři základní teze** (Hartl, 1997, s. 180):

- oboustranná komunikace mezi personálem (např. léčebny), pacienty i externími spolupracovníky;
- rozhodování je nutné na všech úrovních, aby se každý člen komunity identifikoval s cíli;
- vytvoření terapeutické kultury založené na vstřícných postojích a rolích pacientů i personálu.

V širším slova smyslu představuje komunita zrušení klasické subordinace, kdy už samotné prostředí nabývá léčebných účinků. V užším slova smyslu se jedná o metodu léčby (Hartl, 1997, s. 183–184): „... *Přístup využívající dynamiku malé skupiny i většího společenství, přičemž na přestavbě pacientovy osobnosti pracuje jak on sám, tak malá skupina, jíž je členem, i celá komunita. Prostředí komunity a vztahy v ní jsou blízké životu „venku“, tzn. s problémy a konflikty, které jsou součástí běžného každodenního života.“*

Za **základní znaky komunit** jsou dále považovány (Hartl, 1997, s. 184):

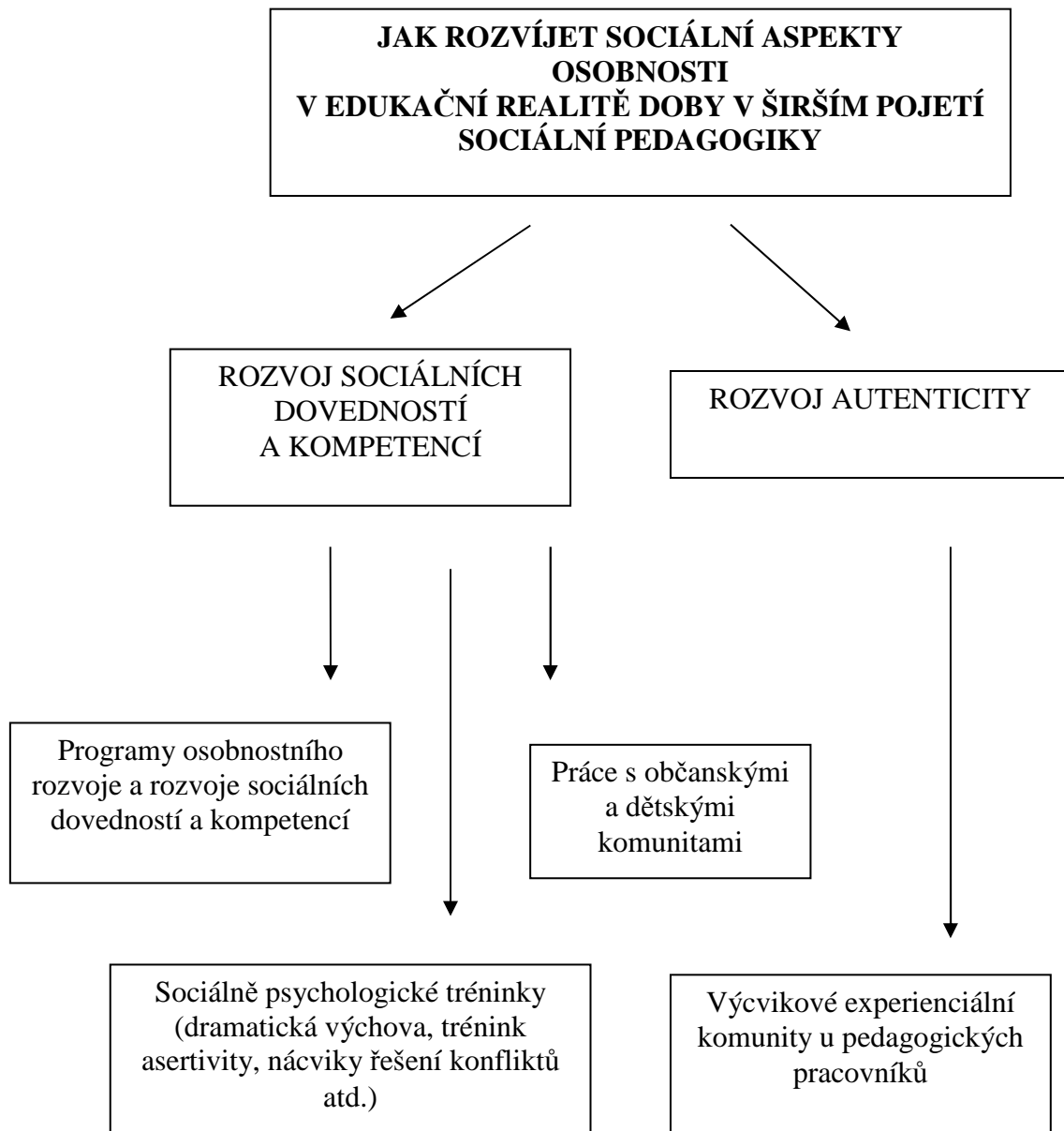
- komunikace probíhající na všech úrovních bez bloků způsobených postavením člena v sociální hierarchii,
- rovnoprávnost v rozhodování místo přikazování shora,
- pospolitost znamená podporu vztahů a kontaktů mezi členy,
- permissivnost znamená vyhýbání se zbytečnému kritizování druhých, jejich respektování a akceptování, a to i tehdy, když jejich chování vybočuje z normy. Vybočení z normy je věnována „nadstandardní“ pozornost na úrovni skupinových analýz.

Jak upozorňuje Yalom (1999, s. 331), je vhodné odlišit výcvikové komunity pracující s psychotherapeutickými prvky od tzv. psychoedukačních skupin, které jsou až třicetičlenné a využívají didaktické předávání informací s generalizovanou užkostí.

Procesům budování výcvikových komunit je věnována široká a dostupná odborná literatura (např. Kratochvíl, 1979, 2005; Knobloch, Knoblochová, 1999; Hartl, 1997 a řada dalších). Nicméně v praxi při přípravě pedagogických pracovníků by se takové práci neměl věnovat nikdo, kdo sám neprošel dlouhodobým výcvikem.

Především v komunitách se lze autenticky učit. Inspirací pro pedagogickou práci jsou především zkušenosti z psychotherapie a prožitkových výcvikových skupin. Rozvíjejí sociální citlivost, komunikační dovednosti, umění naslouchat, hledat ve sporech dohodu, ale především učí zbavovat se obran v situacích, kde jsou obrany a ne-autenticita překážkou. Uvedené vlastnosti osobnosti jsou nezbytné pro kvalitní výchovné působení.

### Schéma č. 9: Hlavní nástroje dosahování cílů rozvoje sociální kultury osobnosti všech dětí, dospívajících a dospělých



## Užší pojetí předmětu sociální pedagogiky

Jak už jsme uvedli, vedle širokého pojetí sociální pedagogiky, je legitimním také její užší zaměření. Je nasnadě, že jedním z atributů předmětu sociální pedagogiky jsou tzv. rizikovní jedinci a skupiny (děti, mládež, dospělí), kde zdrojem rizika je primárně (a masivně) sociální prostředí a nikoli organická porucha. Organické poruchy a primárně z nich pramenící edukační a další potíže jsou spíše doménou speciální pedagogiky.

Osobnostní rozvoj tzv. rizikových jedinců je v mnoha směrech ve společnosti sociálních nerovností také determinován jejich sociálním postavením se všemi důsledky, které z toho pramení. Ad hoc si vypůjčíme vymezení rizikových jedinců Labátha, které jsme už v textu uvedli a definici rozšíříme nejen na mládež, ale na všechny lidi. Podle tohoto vymezení jsou rizikovní jedinci ti (Labáth, 2001, s. 11), „... u kterých je následkem spolupůsobení několika faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti“. Je proto relevantní, aby se sociální pedagogika jako věda (a také jako praktický obor) zaměřovala na zkoumání možností dispenzarizace, profylaxe a sociálně-edukační pomoci (tj. pomoci ve smyslu osobnostního rozvoje) především lidem z tzv. sociálně znevýhodněného prostředí, ale i jedincům, kteří sice nejsou sociálně znevýhodněným prostředím poznamenáni, ale dostali se do životních problémů, které souvisí s jejich sociální adaptací.

Např. v České republice bylo v roce 2009 oficiálně registrováno přibližně 2000 zanedbávaných dětí a další, o které se jejich rodiče nedokáží vůbec finančně postarat. Oficiální číslo za uvedené období u týraných a zneužívaných dětí bylo podle uvedeného zdroje 4157 případů. Data jsou pravděpodobně neúplná a je možné předpokládat, že s postupem doby čísla porostou... Jiným, ale navazujícím problémem je sociálně patologické prostředí, v němž se děti nacházejí.<sup>10</sup>

**Dominantním předmětem zkoumání sociální pedagogiky v jejím užším pojetí je otázka, jak u rizikových jedinců v jejich edukační realitě rozvíjet sociální kompetence tak, aby se staly účinným nástrojem pro to, aby si dokázali zajistit co nejvyšší kvalita života a našli pozitivní uplatnění ve společnosti.**

V zásadě můžeme akceptovat tematické okruhy uváděné Bakošovou (2008): rodina, škola, náhradní rodinná a institucionální výchova, problematika minorit, drogové závislosti, děti ulice a další.

Také na úrovni užšího zaměření sociální pedagogiky můžeme využít sociálně psychologických výcviků (a jejich analogií) a stejně tak i vytváření komunit a programů osobnostního rozvoje, jak jsme je prezentovali u širšího pojetí sociální pedagogiky. Narušené **sociální prostředí**<sup>11</sup> v užším pojetí sociální pedagogiky stojí v centru pozornosti.

**Prostředí** vždy sehrává významnou roli v edukační realitě. Např. již zmiňovaný polský autor Sroczyński (uvedeno podle Winnicki-Radziewicz, 2008, s. 151–153) v souvislosti se sociální pedagogikou uvádí, že sociální pedagogiku můžeme definovat trojím rozdílným způsobem:

- 1) jako disciplínu, která se zabývá studiem podmínek prostředí na vzdělávací procesy,
- 2) jako disciplínu, jejímž předmětem zájmu je společná role procesu výchovy,
- 3) jako disciplínu, která analyzuje životní prostředí vychovávaného s cílem vytvořit přesnou diagnózu, která nám umožní poskytnout validní vědění o způsobech jeho života a rozvoje.

<sup>10</sup> KOUKAL, J. Drasticky roste počet zanedbávaných dětí, rodiče nemají peníze. *Novinky*. [online], [cit. 12. 7. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/205660-drasticky-roste-pocet-zanedbanych-deti-rodice-nemaji-penize.html>

<sup>11</sup> Blíže k prostředí dále v textu o vztahu sociální pedagogiky a sociologie výchovy (kapitola o vztahu sociální pedagogiky k dalším disciplínám).

V sociálních vědách už na počátku minulého století bylo pojetí sociálního prostředí zkoumáno hlavně z hlediska okruhu osob a kulturních výtvorů, které měly rozhodující vliv na formování osobnosti jedince. Mnoho prací zkoumalo vztah mezi psychickou strukturou jedince a prostředím. Mělo se za to, že existují trvalé vlivné elementy, mezi které patří:

- a) těsnost (blízkost) prostředí, která umožňuje bezprostřední vliv na člověka;
- b) relativní vyrovnanost prostředí a současně jeho relativní neměnnost;
- c) jednostranný vliv prostředí na osobnost jedince a adaptační charakter chování jedince v podmínkách obklopujícího prostoru fyzického, biologického a sociálního.

Pojetí prostředí je tedy nanejvýše důležitou kategorií v sociální pedagogice. Označuje prostor, v jehož rámci jsou dosahovány cíle výchovy za pomoci různých forem působení (např. osvětového, sociálního, kulturního). Současně určovalo zásady chování člověka v daném prostředí (filozofie a pragmatika chování atd.). Dalším pojmem je již vymezenější označení, tzv. „**výchovné prostředí**“. Bylo zejména sledováno, zda podněcuje jedince a sociální skupiny (v různých sférách jejich života) k prosociálnímu chování, které by odpovídalo ideálům výchovy dané společnosti).

Podle Winnického (Winnicki-Radziewicz, 2008, s. 153): „... *Sociální pedagogika shromažďuje informace o problematice prostředí, které vytváří podmínky pro procesy výchovy a také analyzuje podmínky (činitele) umožňující uspokojování rozvojových potřeb člověka (lidských skupin) v různých fázích jeho života a různorodých životních situacích (v práci, vědě, zábavě, volném čase, v místě bydliště, rodině, skupině vrstevníků i kulturních společenských činnostech i v jiných formách lidských aktivit)*.“ Přitom ne vše v prostředí je zaměřené na výchovu. Sociální pedagogika vnímá prostředí jako širší prostor, který je možno (v míře potřeb a možnosti) změnit tak, aby záměrně výchovně působilo.

Nástrojem, který se nám jeví jako rozhodující pro užší pojetí práce sociální pedagogiky je práce poradenská a práce terapeutická. Terapeutickou práci chápeme v širokém slova smyslu (např. budování občanských komunit apod.), ale i v úzkém zaměření (např. práce s encounterovými (svépomocnými) nebo přímo terapeutickými skupinami).

#### **Pokud jde o terapeutickou práci, v úvahu přicházejí tři formy:**

- 1) tzv. socioterapie;
- 2) psychoterapie;
- 3) tzv. pedagogická terapie.

Pojem **socioterapie** má zpravidla velmi široký výkladový prostor. My pod tímto termínem budeme akceptovat pojetí psychologického slovníku, který socioterapii popisuje jako (Hartl, Hartlová, 2010, s. 539) „... *sociální pomoc lidem společensky nepřízpůsobivým, propuštěným z výkonu trestu odnětí svobody a z azylových zařízení ...*“. Děje se tak za podpory různých odborníků, rodinných poradců, včetně pracovní rekvalifikace. Pojem je spojen s problematikou reedukace a resocializace. Socioterapie patří k oblastem, kde se překrývá práce sociálního pedagoga s činností sociálního pracovníka.

**Psychoterapie** ve smyslu (Hartl, Hartlová, 2010, s. 477) „... *léčení duševních poruch a hraničních stavů psychologickými prostředky*“ je vyhrazena psychoterapeutům se zdravotnickou licenci (zpravidla psychiatři, psychologové, ale někdy také sociální pedagogové po absolvování tzv. úplného psychoterapeutického výcviku akreditovaného ministerstvem zdravotnictví).

Nicméně jestliže psychologickými prostředky je míněno (tamtéž, s. 477) „... *slovo, gesto, mimika, mlčení, případně úprava prostředí ...*“ jsou to stejně tak prostředky pedagogické. Sociální pedagogika proto zahrnuje (psycho)terapii podmíněnou absolvováním poskytovatele alespoň experienciálního (prožitkového, zkušenostního) výcviku s licenci minimálně MŠMT. Nepředpokládá se práce s duševně nemocnými, ale s lidmi, kteří jsou jen zvýšeně ohroženi v psychicky náročných situacích, které se blíží hranici jejich možností je bez pomoci zvládnout. Znovu zdůrazňuji, že poskytovatel by měl být



absolventem pokud možno úplného psychoterapeutického výcviku, zpočátku by měl pracovat pod supervizí a plnit další přísná kritéria pro tuto práci.

**Pedagogická terapie** je v psychologickém slovníku rovněž vymezena, a to jako terapie výchovná (educational therapy). Hartl, Hartlová (2010, s. 611) uvádějí: „... *Individuální terapeutická intervence pro jedince s učebními potížemi, emočními problémy či problematickým chováním, které významně zasahují do učení; výchovná terapie propojuje pedagogické techniky a terapeutické postupy s cílem podpořit školní prospěch a osvojování základních dovedností a současně rozvíjet sebeúctu a sebevědomí, podporovat nezávislost a napomáhat k osobnímu rozvoji ...* .“ Pedagogická terapie je někdy zužována nebo zaměňována za poradenství (pedagogicko-psychologické poradny apod.). Většího rozvoje se jí dostalo v sousedním Polsku (Florkiewicz, 2010; Bogdanowicz, 2005; Skorek, 2010a, Skorek, 2010b aj.). Např. Stankowski (Ostrava, 2005, s. 12–13) ji dělí na relaxační (aktivní odpočinek) a činnostní, která je zaměřena na organizování aktivit dítěte s cílem (tamtéž, s. 13) „... *zdynamizovat, zdokonalit vyšší nervovou činnost a kinestetické procesy.*“

Při úvahách o **kompetencích sociálního pedagoga** bychom mohli vyjít z Hafáčovy nabídky kompetencí (Határ, 2009, s. 119, upraveno):

- edukační a reedukační;
- poradenská;
- sociálně-edukačně diagnostická a prognostická;
- sociálně výchovná prevence, intervence, profylaxe a terapie;
- komunikační;
- sociální a (re)socializační;
- integračně-kompenzační a facilitátorská;
- sociálně a výchovně rehabilitační;
- aktivizující osobnost, stabilizující a usměrňující;
- sociálně-pedagogického výcviku;
- vědeckovýzkumná.

Z našeho pohledu bychom ale dali přednost redukci kompetencí sociálního pedagoga na pět základních, které však chápeme široce:

- 1) edukační a reedukační (resocializační);
- 2) poradenské a terapeutické;
- 3) diagnostické (a prognostické);
- 4) sociální;
- 5) vědeckovýzkumné.

Přístupy k dosahování cílů sociální pedagogiky v jejím užším zaměření zachycuje schéma č. 10.

## 2.4 ZÁVĚRY

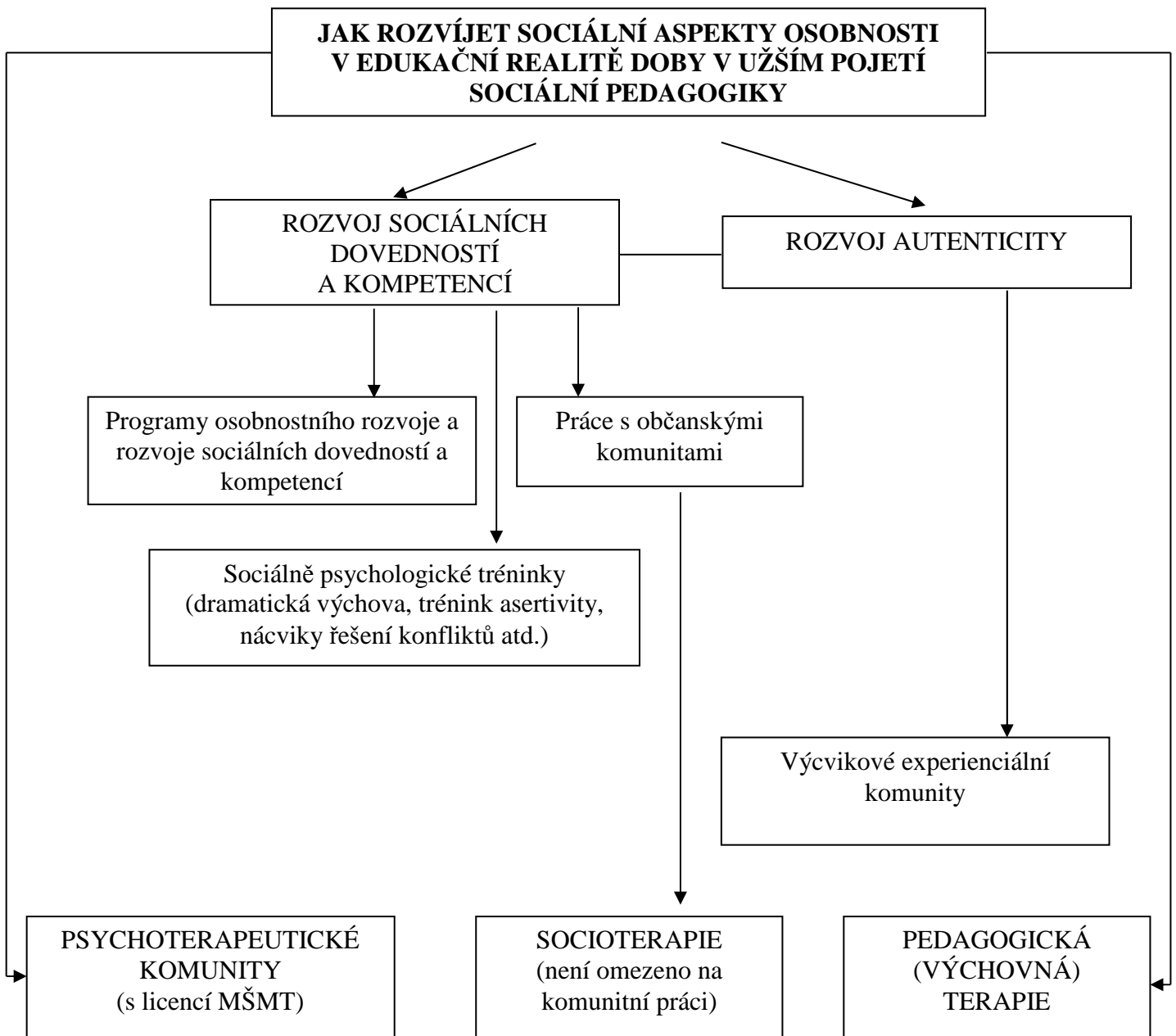
Rozlišujeme užší a širší pojetí sociální pedagogiky. V širším záběru je sociální pedagogika orientována na celou populaci dětí, mládeže i dospělých ve smyslu osobnostního rozvoje (nejen) psychických dispozic a zvláště pak sociálních dovedností a kompetencí. Ve svém snažení o vytváření souladu mezi potřebami jedince a potřebami společnosti se do popředí dostávají takové hodnoty, jako je altruismus, filantropismus, spolupráce a pomoc, humanismus. Cesta k těmto hodnotám vede přes autenticitu.

V užším slova smyslu se sociální pedagogika zaměřuje hlavně na lidi postihnuté (zjednodušeně řečeno) tzv. sociokulturní deprivací. Funkcí sociální pedagogiky je mimo jiné profylaxe a k významným nástrojům náleží také různé druhy terapeutické práce s ohroženými jedinci i celými skupinami lidí. „*Terapie*“, říká Yalom (Josselson, 2009, s. 123), „*je*

zaměřena na odstraňování překážek, které brání smysluplnému žití, a na povzbuzení pacientů k převzetí zodpovědnosti za jejich jednání. Cílem terapie není poskytovat řešení.“ Může být něco sociální pedagogice tak blízké? Sociální pedagogiku zajímá především otázka JAK člověka rozvíjet v jeho sociální kultuře, sociálních dovednostech a kompetencích v obklopující edukační realitě a JAKÝ další potenciál rozvoje sociální kultury člověka je obsažen ve zvyšování kvalit této edukační reality. V užším pojetí našeho paradigmatu stavíme do popředí otázku, jak u rizikových jedinců v jejich edukační realitě rozvinout osobnost tak, aby se následně sama zaměřila na rozvoj kvality svého života (a života svého sociálního prostředí) a našla své místo a uplatnění i ve společnosti sociální nerovnosti a konzumu.

Sociální pedagogiku nelze podle našeho mínění chápat ani jako hraniční disciplínu mezi sociologií a pedagogikou, ani jako aplikovaný obor. Má integrující charakter a patří do skupiny hlavních pedagogických disciplín. Důvodem je skutečnost, že sociální pedagogika má jako jedna z mála ve svém předmětu zakotvenu výchovu v širokém i úzkém slova smyslu. Neomezuje se jen na studium vlivů prostředí, i když široké sociální prostředí i tzv. edukační prostředí náleží k významným aspektům jeho zkoumání. Nestuduje ji mimo praxi, uplatňuje pedagogický experiment a snaží se vytvářet své teoretické konstrukty výchovné práce.

**Schéma č. 10: Hlavní nástroje dosahování cílů rozvoje sociální kultury osobnosti zaměřené na rizikové jedince**



## 2.5 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

- ADAMIČKOVÁ, Naďa, KÖNIGOVÁ, Marie. Je to mrzačení, tvrdí Rada Evropy o kastracích, Česko ale nic měnit nebude. *Novinky*. [online], [cit. 18. 1. 2012]. Dostupné z WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/256400-je-to-mrzaceni-tvrdi-rada-evropy-o-kastracich-cesko-ale-nic-menit-nebude.html?ref=boxE>
- ANDREJEVOVÁ, Galina, Michajlovna. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984. ISBN neuvedeno.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2005. ISBN 80-10-00485-5.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BOGDANOWICZ, Marta. *Terapia pedagogiczna. Przewodnik bibliograficzny*. Gdaňsk: Harmonia, 2005. ISBN 83-7134-176-8.
- České školství vytěsňuje znevýhodněné žáky, tvrdí studie OECD. *Novinky*. [online], [cit. 13. 2. 2012]. Dostupné z WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/258989-ceske-skolstvi-vytesnuje-znevychodnene-zaky-tvrdi-studie-oecd.html?ref=stalo-se.html>
- FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
- FLORKIEWICZ, Violetta (ed.). *Terapie pedagogiczna. Scenariusze zajęć*. Łódź: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, 2010. ISBN 978-83-7405-191-0.
- GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy. Její vznik, vývoj a problematika*. Praha: SPN, 1967.
- GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HÁJEK, František. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1975. ISBN neuvedeno.
- HARTL, Pavel. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997. ISBN 80-85850-45-1.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAŠKOVEC, Jiří. Ke koncepci české sociální pedagogiky. *Ethum*, 2. roč., 1994, č. 8, s. 10–16.
- HATÁR, Ctibor. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca. Teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Educa Service, Česká andragogická společnost, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAYES, Nicky. *Psychologie týmové práce. Strategie efektivního vedení týmu*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.
- HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, PF UK,

1998. ISBN 80-7184-015-7.
- HRONCOVÁ, Jolana, KRAUS, Blahoslav a kol. *Sociální patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: Pdf Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, 2006. ISBN 80-8083-223-4.
- ILLICH, Ivan. *Odškodnění společnosti. Polemický spis*. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- JOSELSON, Ruthellen. *Irvin D. Yalom. O psychoterapii a lidském bytí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-533-2.
- KACÁNI, Vladislav. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1979. ISBN neuvedeno.
- KÁDNER, Otakar. *Základy obecné pedagogiky*. 1. díl. Praha: Nákladem České grafické unie a. s., 1925. ISBN neuvedeno.
- KNOBLOCH, Ferdinand., KNOBLOCHOVÁ, Jiřina. *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-679-X.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Terapeutická komunita*. Praha: Avicenum, 1979. ISBN neuvedeno.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. vyd. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-347-8.
- KOUKAL, Josef. Drasticky roste počet zanedbaných dětí, rodiče nemají peníze. *Novinky*. [online], [cit. 12. 7. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.novinky.cz/domaci/205660-drasticky-roste-pocet-zanedbanych-deti-rodice-nemaji-penize.html>
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav. Sociální pedagogika. In PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 733-737. ISBN 978-80-7367-546-2.
- KRAUS, Blahoslav. Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor. In *Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitečná disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2000, s. 68 – 76.)
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KUČEŘÍKOVÁ, Marie. *Studijní obor Sociální pedagogika a jeho pojetí v rámci České republiky. Analýza a komparace pojetí oborů na vybraných univerzitách*. Diplomová práce. Brno: 2001. Nепublikováno.
- KLAPILOVÁ, Světa. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-669-8.
- LABÁTH, Vladimír a kol. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie. Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-58-3.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- NĚMEC, Jiří a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: PAIDO, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- Německo kritizují kvůli kastracím sexuálních násilníků. *Novinky*. [online], [cit. 21. 2. 2012]. Dostupné z WWW: <http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/259841-nemecko-kritizuji-kvuli-kastracim-sexualnich-nasilniku.html?ref=ostatni-clanky>
- ONDREJKOVIČ, Peter. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnom pedagogiky a sociálnom práce. *Pedagogika*, roč. L, 2000, č. 2, s. 181-191. ISSN 3330-3815.
- PECK, M. SCOTT. *V jiném rytmu. Vytváření komunit*. Praha: Votobia, 1995. ISBN 80-

85619-77-6.

PECK, M. SCOTT. *Svět, který čeká na zrození. Návrat k civilizovanosti*. Praha: ARGO, 2003. ISBN 80-7203-490-1.

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

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RITZER, Georgie. *Mcdonaldizace společnosti*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-1075-0.

SEKERA, Julius. Pokus o vymezení vztahu sociální práce a sociální pedagogiky. In *Socialia Olomouc 2003*. Sborník příspěvků z konference Sociální pedagogika jako vědní obor a studijní disciplína. Olomouc: PdF UP v Olomouci, Česká pedagogická společnost, 2004, 66-77. ISBN 80-244-0878-3.

SKOREK, Ewa Małgorzata (ed.). *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*. Kraków: Impuls, 2010a. ISBN 978-83-7587-361-0.

SKOREK, Ewa Małgorzata (ed.). *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*. Kraków: Impuls, 2010b. ISBN 978-83-7587-360-3.

SPOUSTA, Vladimír. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 1993. ISBN 80-2101-261-7.

STANKOWSKI, Adam. *Pedagogická terapie – možnost nebo nutnost?* Ostrava: PdF OU, 2005. ISBN 80-7368-149-8.

SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Speciální otázky zdravotnické psychologie. Psychologická a psychoterapeutická problematika schizofrenie*. Praha: SPN 1968. ISBN neuvedeno.

ŠTÉNGL, Petr. *Úvaha o spravedlnosti a vůli*. [online], [cit. 2012-01-20]. Dostupné z WWW:< <http://www.blislisty.cz>>

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

WINNICKI-RADZIEWICZ, Andrej. *Pedagogika społeczna. Pedagogika wobec współczesności*. Warszawa: Wydawnictwa Akadimicie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-48-1.

WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. ISBN neuvedeno.

YALOM, Irwin D. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-05-7 a další vydání.

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU KE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE, K SOCIOLOGII VÝCHOVY A K SOCIÁLNÍ PRÁCI

#### 3.1 VAZBY NA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU

**Speciální pedagogika** je obvykle vymezována jako vědní obor zaměřený na (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 223) „... *teorii a praxi rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování*“. Z našeho pohledu je speciální pedagogika pedagogickou disciplínou zaměřenou na pedagogická řešení primárně organicky postižených jedinců (děti i dospělých).

Oblastí, v níž se „terén“ speciální pedagogiky může překrývat s „terénem“ sociální pedagogiky jsou poruchy chování. Poruchy chování mohou a nemusí mít organický základ. U dětí jsou definovány (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 240) „... *jako opakující se a trvalý (v trvání nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte ...*“. Vymezení se vyhýbá etiologii obtíží s tím, že (tamtéž) „... *zdaleka ne vždy, kdy jsou splněna uvedená kritéria, se jedná o individuální psychickou poruchu u dítěte: v řadě případů chování dítěte v podstatě plně odpovídá očekáváním rodiny (kriminální subkultura či rodinný delikventní kulturní vzorec), v těchto případech tedy jde o především sociálně podmíněné poruchy chování*“.

Trochu jinou kategorií jsou tzv. specifické vývojové poruchy, které (ač se mnohdy prolínají) jsou rozdělovány na specifické poruchy učení a na specifické poruchy chování. U těchto poruch chování se především jedná o důsledek oslabení funkcí a schopností, jež mají nepříznivý dopad na (tamtéž, s. 163) „*řízení, regulaci a integraci chování*“, přičemž inteligence není poškozená, tj. je v mezích širší normy.

Je zřejmé, že část maladaptivního chování, označovaná klinickými psychology za poruchu chování, je podmíněná sociálně. Zkoumání a pomoc při řešení této problematiky je tak přirozenou součástí sociální pedagogiky.

V historii speciální pedagogiky existují podle našeho názoru přinejmenším dva pojmy, které činí její hranice značně širokými, nechceme-li užít pojmu bezbřehými. Prvním z nich je pojem (Černá, Titzl, 1993/94, č. 2) tzv. „**znevýhodněný člověk**“. V souvislosti s ním je operováno tzv. funkční negramotností znemožňující dosažení vyššího sociálního statusu nedelikventním způsobem (tamtéž, s. 12) „... *takže za nové cílové skupiny speciální pedagogiky považujeme lidi s nízkou úrovní školního vzdělání, malými příjmy a etnické menšiny*“. Je otázkou, zda tito lidé, především děti, nejsou cílovou skupinou přinejmenším také pro sociální pedagogiku.

Druhým pojmem je (Vágnerová, 1993/94, č. 5) tzv. „**sociokulturní handicap**“, který rovněž umožňuje do sféry oboru speciální pedagogiky zahrnovat širokou paletu problémů, které jsou svou podstatou sociální povahy.

Na jedné straně velká šíře záběru speciální pedagogiky, na druhé straně zůstává skutečností, že např. tzv. etopedie živořící na okraji jejího zájmu a její výzkumný potenciál je v tomto směru minimální.

Ač existují úvahy o nárůstu rozsahu předmětu speciální pedagogiky i do prostoru sociálních vztahů (částečně zděděné z minulosti), domníváme se, že pro speciální pedagogiku je dominantní zaměření na pedagogická řešení primárně organicky<sup>12</sup> postižených jedinců. Tj. v duchu Brezinky (2001) a zde poněkud zjednodušeně řešení problémů, jak organicky postižené jedince speciálně pedagogickými nástroji posunout z bodu A do bodu B, kdy bod B

<sup>12</sup> Pod pojmem „organicky“ rozumíme souvislost s orgánem nebo biologickým organismem. Vyvozeno z pojmu „organismus“ ve smyslu živočišného (nebo rostlinného) těla.

je kvalitativně výše než bod A. Přesahy do sociální oblasti jsou někdy zcela přirozené.

Sociální pedagogika se naproti tomu v širokém pojetí zaměřuje na všechny jedince (celou populaci) a v úzkém pojetí na jedince primárně sociálně postižené. Z výše řečeného plyne, že speciální pedagogika a sociální pedagogika se budou v některých oblastech překrývat a mohou na tomto poli úspěšně spolupracovat, a to jak ve prospěch rozvoje teorie, tak také praxe.

### 3.2 VAZBY NA SOCIOLOGII VÝCHOVY

Výchova jako činnost cíleně zaměřená na formování osobnosti je vždy sociální. To je ale současně podle našeho názoru jeden z důvodů, proč nevnímat sociální pedagogiku jen ve smyslu hraniční disciplíny mezi pedagogikou a sociologií. Výchova nutně zahrnuje procesy biologické, individuálně psychologické i sociální. Sociální pedagogika tyto aspekty, má-li být jejím centrálním předmětem problematika výchovy, musí brát v potaz. Sociologie se podílí analýzou prostředí vychovávaného, prostředí vychovatele a prostředí, v němž se odehrává samotný výchovný proces. Pomáhá poznávat edukační realitu v širokých sociálních souvislostech. Sociologie a její disciplíny jsou někdy proto v pedagogice vnímány jako protiváha (Havlík, 1994, s. 15) „... jednostranně jen na individuum zaměřené pedagogiky“, pedagogického psychologismu v terminologii, kterou použil Wroczyński (1968, s. 25). Sociologie tak vytváří základ, řečeno opět s Wroczyńským (tamtéž), pedagogického sociologismu.

Jednou z charakteristik sociální pedagogiky (Kraus, 2008; Bakošová, 2008, Havlík, Kořa, 2002 aj.) je pohled na výchovu jako sociálního jevu. Výchova se děje v sociálním prostředí<sup>13</sup>, v konkrétních skupinách, v konkrétní kultuře atd. Cíle výchovy jsou bezesporu zaměřeny jak směrem k podpoře individuace<sup>14</sup>, tak sledují společenské cíle přinejmenším ve smyslu „formování ctnostných občanů“. Ve stopování souvislostí výchovy (cílené socializace) a širší společnosti bychom bezpochyby našli mnohé další vzájemné vztahy (Havlík, 1994, s. 14). Protože nejširší sociální prostředí je doménou sociologie, Kraus a řada dalších oprávněně předpokládají, že sociologie umožňuje uvažování (Kraus, 2008, s. 53) „... o společenských cílech a strategiích v oblasti výchovy a vzdělání a zohledňovat podmínky na úrovni makroprostředí“.

Sociologii výchovy coby sociologickou disciplínu chápe Kraus (2008, s. 54) ve vztahu k sociální pedagogice jako teoretičtější disciplínu. To podporuje mimo jiné Wroczyńského (1968, s. 46) názor, že: „*Sociologie výchovy se jako teoretická disciplína soustřeďuje na několik všeobecných problémů ...*“ jako je „... *výchovná funkce společnosti jako celku, ale i jednotlivých společenských skupin jako přirozených institucí výchovy.*“ Také otázky „*proměnlivost cílů, úkolů a forem výchovy na pozadí historických proměn společnosti*“ jsou nepochybně obecnější a teoretičtější povahy. Koneckonců třetí oblast sociologie výchovy (Wroczyński, 1968, s. 47) – psychika člověka, jeho vědomí, jako výtvar společenského života – představují pro sociální pedagogiku podnětný přínos. Wroczyński (1968, s. 63) konstatuje, že: „*Přístup sociologie je teoretický. Sociologové, zejména sociologové výchovy se pokoušejí určit základní zákonitosti vývoje a činnosti společenského prostředí i prostředí výchovy, které formuje osobnost člověka přirozenou účastí ve společenské skupině. Hlavním předmětem zájmu sociologie výchovy je proces socializace, tedy zespolečňování individua praktickou a reálnou účastí na životě okolního společenského seskupení. Sociální pedagogové zaměřují svůj zájem na problematiku role*

<sup>13</sup> Pojem prostředí jsme již vymezili v předchozím textu.

<sup>14</sup> Pojem používaný Jungem pro označení procesu vývoje jedince k neopakovatelné, jedinečné osobnosti (např. Jedlička, 2011, s. 24–25).

*prostředí v procesu cílevědomé výchovné činnosti a na organizování prostředí výchovy, tedy na plánovitě uvolňování podnětů a vlivů v prostředí, která působí stejným směrem jako výchovná činnost.“*

Socializace v užším pojetí sleduje vazby v malých sociálních skupinách, učení se rolím atd., což už evidentně patří nejen sociologickým oborům, ale tyto otázky spadají také do sféry sociální psychologie. Obdobně bychom uvažovali o psychologii přinášející důležité poznatky nejen ze sféry malých sociálních skupin, ale i psychiky jedince. Už Klíma (1994, s. 7) si všiml, že sociální pedagogiku je problematické interpretovat ve smyslu „...prosazování pouze „společenských“ požadavků a cílů ... Do popředí se dostává pojetí konsensu, optimalizace životních situací a procesů, vytváření všeobecného a individuálního života.“. Provázanost uvedených jevů a procesů je zřejmá.

In puncto sociálními aspekty výchovy uvažovanými v jejich asymetrické rovině k ostatním aspektům výchovy, se z našeho pohledu výrazněji zabývá právě sociologie výchovy. Na tomto poli ale nezřídka (a pochopitelně) dochází k prolínání zkoumaných oblastí mezi sociální pedagogikou a sociologií výchovy.

Havlík (1994, s. 15–16) vyčleňuje 9 styčných bodů zájmů sociologie a sociální pedagogiky (zkráceno, upraveno).

1. Sociologie umožňuje pochopit vztahy mezi (tamtéž, s. 15–16) „vznikem, podobami a možnostmi řešení sociálně problémových jevů a procesy“ industrializace, urbanizace a sekularizace na straně jedné a růstem masové kultury na straně druhé.
2. Upozornění na úzkou vazbu mezi výchovou a obnoveným kapitalismem s jeho moderními rysy (např. rozvojem občanské společnosti) a omezení.
3. Sociologie systematicky sleduje negativní jevy a jejich vývojové tendence. Jedná se např. o problémy chudoby, nezaměstnanost, bezdomovectví, rasové a etnické konflikty, kriminalitu, narkomanií atd.
4. Uvedené sociální deviace jsou v sociologii různě nahlíženy a interpretovány, a to i se zřetelem role výchovy při jejich řešení.
5. Problematika socializace a resocializace je sociologií výchovy sledována podobně, jako je sledována sociální pedagogikou.
6. Pro studium výchovy má zásadní význam studium (tamtéž, s. 16) „vztahů kultury a formování osobnosti, institucí, společenské organizace, skupinového života, a to jak na úrovni makro, tak mikrosociální“. K tomu musíme přičíst i studium problematiky hodnot.
7. Poznání dalších oblastí studovaných sociologií a jejich disciplín je pro sociální pedagogiku užitečné: sociologie mládeže, rasové a etnické otázky, urbanizace, volný čas, ženy, rodiny apod.
8. Význam studia sociologických metod a technik výzkumu pro sociální pedagogiku (kvantitativní i kvalitativní).
9. Sledování sociologických a sociálně psychologických přístupů má pro sociální pedagogiku rovněž značný význam.

Velký sociologický slovník z roku 1996 (Havlík, Kořa, 2002, s. 12) charakterizuje sociologii výchovy jako sociologickou disciplínu (nikoli pedagogickou), „... která se zabývá sociálními aspekty výchovy a jejím místem v procesech společenské reprodukce. Práce v oblasti sociologie výchovy referují zpravidla o třech okruzích problémů:

1. o místě a úloze (funkci) výchovy ve společnosti, v dané civilizaci a kultuře a o jejích historických proměnách, o vztahu mezi výchovnými hodnotami a cíli a sociální strukturou, stratifikací a mobilitou, o vztazích mezi výchovou a společenskou změnou;
2. o vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků), ale i o vztazích uvnitř skupin vychovatelů a uvnitř skupin vychovávaných, o pozicích a rolích vychovatele a chovance;
3. o struktuře, funkci a organizaci výchovných institucí, o sociálních podmínkách a důsledcích jejich činnosti.“



Je evidentní, že zejména body 2 a 3 jsou současně předmětem sociální psychologie i předmětem zkoumání sociální pedagogiky. Uvědomoval si to už Kačáni (1979, s. 27), který má za to, že „*sociální pedagogika velmi úzce souvisí se sociální psychologií, která zkoumá, jak se formují a projevují duševní funkce a vlastnosti člověka pod vlivem společenského prostředí.*“

Sociálně pedagogický akcent bude položen na otázku, jak uvedených vztahů (edukační reality) využívat pro řešení pedagogické otázky směrem k cíli (cílům) růstu osobnostní kultury, sociálních dovedností a sociálních kompetencí.

Rabušicová (2002, s. 188–189, volně) analyzovala 20 publikací sociologie výchovy a rozdělila zaměření jejich obsahů do 5 celků:

1. Výchova a vzdělávání v širokých společenských souvislostech (např. jak mohou edukační aktivity ovlivnit společnost a naopak);
2. výchovné a vzdělávací instituce a jejich vnější prostředí (role školy, role ústavní výchovy apod.);
3. vztahy a procesy uvnitř výchovných a vzdělávacích institucí (školní procesy, status učitele, role žáka, školní třídy, vztahy učitel – žáci, vrstevnické vztahy ve třídě či škole apod.);
4. výsledky edukačních aktivit pro jedince a pro společnost (např. souvislosti mezi vzděláním a sociálním rozvrstvením apod.);
5. obsah a procesy socializace.

I na tomto příkladu vidíme, jak se sociologie výchovy a sociální pedagogika v mnohém tematicky překrývají. Podstatný rozdíl bychom měli hledat především ve vymezení „jak“ ovlivňovat uvedené okruhy ve prospěch osobnostního a sociálního rozvoje jedinců i skupin.

### 3.3 VAZBY NA SOCIÁLNÍ PRÁCI

Snad nejčtenější pokusy o vymezení sfér působnosti a vzájemných vztahů se dělo a děje směrem k **sociální práci**. Podle Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) z roku 2000 je profese sociální práce vymezena pragmaticky (Határ, 2009, s. 70): „*Profese sociální práce podporuje sociální změny, řešení problémů v mezilidských vztazích, jejich delegování na lidi, aby se osvobodili, a tak rostl jejich blahobyt. Využívání teorií o lidském chování a sociálních systémech sociální práce zasahuje tam, kde se lidé dostávají do interakce se svým prostředím. Základem sociální práce jsou principy lidských práv a sociální spravedlnosti.*“

Napovídá, že smyslem sociální práce je pomoc při řešení problémových situací lidem, kteří se dostali do (eufemisticky řečeno) nedobrych sociálních podmínek. Navrátil (Matoušek a kol., 2001, s. 184) vymezuje cíle sociální práce takto: „*Cílem sociální práce je podpora sociálního fungování klienta v situaci, kde je taková potřeba buď skupinově, nebo individuálně vnímána a vyjádřena. Sociální práce se profesionálně zabývá lidskými vztahy v souvislosti s výkonem sociálních rolí.*“

Podle Határa (2009, s. 72–74) můžeme názory na sociální práci rozdělit do tří základních skupin.

A. **Sociální práce je věda (vědní obor) multidisciplinární povahy.** Spojuje poznatky různých vědních oborů (pedagogiky (sociální pedagogiky), psychologie, sociologie apod.). Pod tímto zorným úhlem je sociální práce pojímána jako transdisciplinární. Současně je akceptována jako aplikovaná disciplína. Jednak disponuje teoriemi a jednak neustále nové vytváří. Proto je jí prý možné přijmout jako vědu. Jsme-li kritickými skeptiky, pak ony teorie jsou nezdědkou spíše vlivné myšlenky a je otázkou, do jaké míry o nich můžeme uvažovat jako o něčem, co se opírá o exaktně ověřitelné hypotézy. (Teorie obdobného charakteru, tj. ve

smyslu „vlivných myšlenkových konstruktů“ a nikoli ve smyslu hypotéz o vztazích mezi proměnnými, které je možné exaktně ověřovat, se často vyskytují např. v pedagogické disciplíně nazývané Teorie výchovy.)

Např. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 591) u tzv. „tvrdých“ věd (tj. přírodní vědy) se teorií stává hypotéza o vztazích mezi pojmy. U „měkkých“ věd (společenské vědy) je teorií už pouhý úhel pohledu inspirující badatele, což pochopitelně vede k rozbředlosti. Také další znak vědeckosti (tamtéž, s. 655), schopnost predikce, je u různých společenských věd značně rozdílná. Dalšími znaky jsou hledané zákony a zákonitosti, existence svébytné metodologie atd. V našem předchozím textu viz např. Brezinka (2001).

**B. Sociální práce je vědní disciplína, opět multidisciplinární povahy,** která zkoumá (Strieženec, podle Határa, 2009, s. 72) „... praktický život člověka, skupiny, komunity v konkrétním prostředí ...“. Zkoumá sociální problémy každodenní reality a v praxi se snaží odstranit nedostatky.

**C. Sociální práce není autonomní věda či vědní disciplína, ale je to nauka, odborná praktická činnost.** Nedisponuje dostatečně rozvinutou metodologií vědy a výzkumu, nemá rozvinutou teorii apod.

V Határově pojetí nacházíme vymezení předmětu sociální práce, kterými jsou (Határ, 2009, s. 77) „... sociální problémy (sociálně-patologické jevy) jedinců, skupin a komunit, jejich příčiny, řešení a prevence v konkrétní sociální realitě ...“. **Sociální práce je především zaměřena na péči o jedince, kteří ji potřebují.** Vychází přitom z řady oborů, především však ze sociologie, práva a politiky.

Pedagogika jako věda zkoumá možnosti rozvoje osobnosti člověka. Předmět sociální pedagogiky mimo jiné zahrnuje nápravu neúspěšného rozvoje sociální kultury člověka tam, kde primární a dominantní příčinou potíží je sociální prostředí a mezilidské vztahy. Sociální pedagogika se neomezuje na pouhou pomoc, ale na rozvoj osobnosti jako takové. Zjednodušeně řečeno, hladovému neposkytneme jenom rybu, aby se nasytil. Budeme ho učit rybu chytat. A možná, že si časem chytne vepřové a naučí se dělat řízky.

Je-li primární příčinou maladaptivního chování deformované sociální prostředí, pak je tato oblast doménou sociální pedagogiky v případě, že nepůjde jen o momentální pomoc, ale o dlouhodobý rozvoj, pokud možno, všech zúčastněných. Spočívají-li primární příčiny maladaptivního chování v poškození organismu a až sekundárně jsou na ně nabaleny sociální faktory, potom se jedná spíše o oblast speciální pedagogiky. V košaté praxi života nezřídko dochází k prolínání oborů, které mohou být na problematice účastny.

Jinak řečeno, sociální práce má především pomáhat interakci mezi požadavky sociálního prostředí a momentálními schopnostmi klienta vyhovět těmto požadavkům. Další cíle, jako je např. tzv. „zvládnutí“ ve smyslu rozvoje schopnosti klientů řešit vlastní problémy nebo tzv. „zmocnění“, získání větší kontroly nad svými vlastním životem, spadají spíše do rangu sociální pedagogiky. Je tomu tak proto, že se zde nutně uplatňuje podstata pedagogické práce: posun z bodu A do bodu B, přičemž bod B je na vyšší úrovni než bod A.

Podle Ondřejkoviče (2000, s. 182) dochází zejména od počátku 70. let k růstu konvergence (překrývání) sociální práce a sociální pedagogiky. Autor zastává názor, že z určitého zorného úhlu může být sociální práce pojímána jako širší než sociální pedagogika (tamtéž, s. 185). Údajně proto, že výchovná intervence je svým způsobem omezená na jedince, kdežto pro změny klientovy situace jsou zapotřebí také sociální intervence na makrosociální úrovni, a to je doména sociální práce. Sociální práce obsahuje z tohoto pohledu více než výchovu (rozvoj osobnosti).

I podle Krause (2007, s. 10) má-li být klient veden sociálními pracovníky k tomu, aby se adaptoval a mobilizoval síly, je nezbytné využívat pedagogické metody. Dodejme pedagogicko-psychologické, včetně terapeutických. Sociální pedagog proti tomu disponuje možnostmi rozvoje kompetencí klienta, včetně rozvoje jeho sociálních dovedností

prostřednictvím vzdělávání a výchovy. Kraus (2007, 10) k tomu poznamenává: „*Rozdíly a onu autonomii obou oborů lze pozorovat tedy především z hlediska optiky vidění, z jakého zorného úhlu se na tutéž situaci díváme (hledisko epistemologické).*“

Odlišnosti mezi sociální pedagogikou a sociální prací pak shrnuje do tří základních rozdílů (Kraus, 2007, s. 10– 11):

- 1) Sociální práce se více soustřeďuje na „nepříznivé sociální oblasti“, kdežto sociální pedagogika spíše na prevenci;
- 2) Sociální pedagogika se zaměřuje na celou populaci s cílem rozvíjení zdravého životního stylu. Sociální práce se zase orientuje na sociálně problémová místa, řekli bychom (pozn. J. S.) na krizovou intervenci;
- 3) hlavním „nástrojem“ sociální pedagogiky je sociální výchova, tj. záměrné formování osobnosti, která vede k její vnitřní změně. U sociální práce jde hlavně o změnu chování, které může, ale také nemusí se skutečnou vnitřní změnou souviset.

Je tu ještě jeden důležitý rozdíl (Kraus, 2007, s. 12–13) spočívající v tom, že sociální práce přece jen více pozornosti věnuje základním fyziologickým potřebám. Sociální pedagogika směřuje k metapotřebám (seberealizace). Autor udává také další rozdíly. Např. jakousi časovou neohraničenost sociálně pedagogické práce a naopak důraz na přesné časové ohraničení a vymezení kontraktu mezi klientem a sociálním pracovníkem. To je však podle nás diskutabilní, protože zmíněná časová neohraničenost může znamenat časovou bezbřehost. Upřesnění a dohoda na kontraktu je něco, oč by i v sociálně pedagogickém vztahu stálo za to usilovat.

Jinými slovy ač se oba obory přibližují, existují určité epistemologické rozdíly (Klíma, 1994, s. 6), „*tzv. místa, odkud nahlížíjí na problém individuálního a sociálního života jedinců a skupin a také v „optice“, jakou používají při popisech, interpretacích této reality.*“

Pro srovnání obou disciplín jsou zajímavá čtyři paradigmatu sociální práce (Matoušek a kol., 2001, s. 187–192; Határ, 2011, s. 69–70):

**1. Sociální práce jako terapeutická pomoc** (terapeutické paradigma). Sociální práce využívá terapeutické intervence jako nástroje k zabezpečení duševního zdraví a pohody člověka. Důraz je položen na komunikaci a budování vztahu. U sociální pedagogiky je terapeutická (léčebná) intervence využitelná v téže rovině a navíc experienciální programy (obvykle s psychoterapií těsně souvisí nebo jsou s nimi dokonce totožné) mají silný potenciál osobnostního růstu člověka. Odpovídají na základní pedagogickou otázku, jak rozvinout jedince. K terapeutickému paradigmatu náleží podle Matouška a kol. (2001, s. 201–260) např. humanistické a existenciální teorie (Carl R. Rogers, Transakční analýza, Existencialismus, Existenciální analýza a logoterapie (V. E. Frankl) a jiní. Rovněž zde spadají kognitivně-behaviorální koncepce psychoterapie.

**2. Sociální práce jako reforma společenského prostředí** má často sociálně kritickou rovinu. Podle jedné z nich elity (Matoušek, 2001, s. 188) „... *akumulují a obnovují společenskou moc a zdroje ve svůj prospěch*“ a diferencují společnost, takže vznikají skupiny, které žijí pod společenským útlakem. „*Osobnostního nebo sociálního rozvoje ... nelze podle představitelů tohoto směru za nerovných společenských podmínek vůbec dosáhnout.*“ Podle Matouška a kol. (tamtéž) zde patří např. teorie rolí (G. H. Mead, R. Ponton; R. K. Merton), etiketizační teorie, komunikační teorie (V. Satirová, E. Hall, A. Shefren), antiopresivní přístupy (přístupy namířené proti znevýhodňování a utlačování). Patří zde ale i pedagogika osvobození Paula Freireho, která je chápána jako zvláštní případ antiopresivního přístupu.

Podle některých autorů (Matoušek a kol., 2001, s. 243): „*Sociální pedagogika se ve Freireho pojetí zaměřuje na tzv. sociální a kulturní alfabetizaci – prohlubování vědomí vlastní kultury a nutnost účasti na demokratickém a kolektivním utváření kultury a historie.*“ Patří zde ale i sociálně-ekologické modely a fenomenologická tradice.

Koncepce sociální kritiky nabývá na síle v důsledku cílených a možno říci také dlouhodobých snah rozbít sociální stát. Sociolog Keller (2011, s. 151–153) se k roli sociální práce vyjadřuje velmi skepticky. Sociální práce dostatečně nereflektuje sociální kontext a v zásadě se snaží působit pedagogicky osvětově. Sociální práce měla smysl jen ve společnosti, kde platilo, že normální je být plně integrován. Tam pomáhala nalézt místo ve společnosti lidem, kteří toho nebyli sami schopni. Dnes ale „ekonomika sítí“ vyvíjí tlak na rozvoj neplnohodnotných forem práce, rozkládá společnost zaměstnání.

Charakter běžného klienta sociální práce se tak výrazně mění. Už netrpí nějakým osobním deficitem. V dobách blahobytu u lidí, kteří zůstávali chudí a kterým něco chybělo, chtěli sociální pracovníci pomoci (Keller, 2011, s. 152): asociální napravit, málo vzdělané vzdělat, nemocné vyléčit, neadaptované adaptovat, marginální integrovat a všechny pochopit. A protože tohle přetrvává, hledají sociální pracovníci u těch, kdo nemohou najít místo na trhu práce osobní deficity. U těchto lidí, kteří se stali „normálně nadbytečnými“ nejde o osobní selhání, ale o změnu pravidel hry způsobené nadindividuálními ekonomickými mechanismy. Odpovědnost se přenáší na sociálního pracovníka a klienta: úkolem sociálního pracovníka je doprovázet klienta a úkolem klienta je se aktivizovat. Začlenit přitom do společnosti klienta je dost iluzorní bez toho, aby byl plně zaměstnán (tamtéž, s. 152): „... žijeme ve společnosti, kde základní podmínkou trvalého začlenění je plnohodnotný pracovní poměr; tedy právě to, čeho se nedostává a co samotná sociální práce vytvářet nedokáže“. Proto, soudí Keller, jsou rady typu, aby se klient mobilizoval, aby převzal odpovědnost za svůj osud, aby se stal manažerem vlastního života vysoce sporné. Když se bude každý klient individuálně více snažit, integritu společnosti to bude spíš dále podryvat. Keller se domnívá (tamtéž, s. 153), že sociální práce jak je dnes koncipovaná, drobí její jednotu a ztěžuje vymezení. Kromě toho je sociální práce ohrožena ztrátou odborné kvalifikovanosti, protože do jejího řízení pronikají manažeři z jiných oblastí a nerespektují specifikum této práce.

**3. Poradenské paradigma sociální práce** klade důraz na schopnosti klientů zvládat problémy. Sociální práce je chápána jako sociální služba poskytující informaci, radu, zpřístupnění zdrojům a mediaci. V praxi (Matoušek a kol., 2001, s. 188) je to spíše o snaze vytvářet alespoň malé individuální změny. Často se v rámci poradenského paradigmatu uplatňuje systemický přístup a přístup orientovaný na úkoly. I na třetí paradigma se však plně vztahují Kellerova kritická slova.

**4. Edukační paradigma sociální práce** se objevuje u slovenské autorky Tokárové (Határ, 2009, s. 70). Pojímá sociální práci jako oblast, která podléhá edukologizaci. Rozumí tím růst výchovně vzdělávacího rozměru sociální práce.

Na závěr vyslovím jistou skepsi. Přestože sociální pedagogika má v českých podmínkách dlouhou tradici a navíc má potenciál rozvíjet osobnost člověka (jedinců i skupin), je pravděpodobné, že bude vytlačena sociální prací. Může se tak stát v důsledku amerikanizace společnosti, a jejich, z našeho pohledu mnohdy pokřiveného vidění světa. V USA sociální pedagogika nemá žádné kořeny, na rozdíl od sociální práce (alespoň pro určité vrstvy). Důsledky amerikanizace můžeme vidět dnes a denně. Zkuste se jako pedagogický pracovník dotknout dítěte, pohlédit jej s cílem povzbudit. Máte-li tu smůlu, že jste navíc muž, budete mít co vysvětlovat. Koledujete si div ne o kriminál. Koneckonců s patologií „nedoteků“ mají co do činění i špičkoví američtí terapeuti (Yalom, 2003, s. 178, s. 181–183 aj.).

### 3.4 ZÁVĚRY

Speciální pedagogika je obor, který pedagogickými prostředky pomáhá řešit problémy primárně organicky postižených jedinců. Existuje přirozeně řada témat, kde se sociální

pedagogika bude s pedagogikou speciální stýkat a do jisté míry překrývat. Doménou sociální pedagogiky v jejím užším zaměření jsou jedinci a skupiny primárně poškozené v důsledku nedobrých sociálních vztahů a poškozeného sociálního prostředí. Speciální pedagogika, v zajetí extenzivních tendencí, tuto skutečnost ne vždy dostatečně reflektuje a respektuje. Jiným příkladem může být problematika inkluze, která rovněž je předmětem zájmu jak speciální (viz např. Lechta (ed.), 2010), tak sociální pedagogiky. Obdobně pojmáme ambice speciální pedagogiky pracovat s jedinci nadstandardně nadanými a talentovanými.

Sociální pedagogika a sociologie výchovy se v řadě míst rovněž překrývají. Sociální pedagogika je pedagogickou disciplínou a nikoli disciplínou sociologickou, jak je tomu u sociologie výchovy. Sociální pedagogika bude proto zaměřena (zjednodušeně řečeno) spíše na to, jak pedagogickými prostředky rozvíjet jedince a skupiny, tj. na výchovu s cíleným využíváním sociálního prostředí. Sociologie výchovy zkoumá vlastně procesy socializace jako jednoho ze společenských jevů.

Sociální práci vidíme jako praktickou oblast péče společnosti o potřebné klienty. Má své „měkké“ teorie, ale zároveň velká omezení, která pro současnost vystihl Keller (2011). Hlavním smyslem sociální práce snad i nadále zůstane utilitární pomoc klientům a nikoli dozor a prevence nad neposlušnými občany.

### 3.5 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

COURTIOUX, Marcel, JONES, Haydn, Davies, KALCHER, Jürgen, STEINHAUSER, Werner, TUGGENER Heinrich, WAALDIJK, Kees. Sociální pedagog v Evropě – život s ostatními jako povolání. Praha: FICE, 2003. ISBN neuvedeno.

ČERNÁ, Marie, TITZL, Boris. Oborové studium speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, roč. 4, 1993/94, č. 2, s. 6-17.

GALLA, Karel a kol. *Sociologie výchovy. Její vývoj a problémy*. Praha: SPN, 1986. ISBN neuvedeno.

HÁJEK, František. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1975. ISBN neuvedeno.

HATÁR, Ctibor. *Sociální pedagogika, sociální andragogika a sociální práce. Teoretické, profesijné a vztahové reflexie*. Praha: Educa Service, Česká andragogická společnost, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.

HAVLÍK, Radomír. Sociologie a sociální pedagogika. *Ethos*, 2. roč., 1994, č. 7, s. 14–17.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HORNÁKOVÁ, Marta. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt, 1999. ISBN 80-8046-126-0.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

KELLER, Jan. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. vyd. Praha: SLON, 2011. ISBN 978-80-7419-044-5.

KLÍMA, Petr. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Ethos*, 2. roč., 1994, č. 5, s. 3–11.

KRAUS, Blahoslav. Sociálně pedagogické aspekty sociální práce. In VAŠTÁTKOVÁ, Jana, LOUKOTOVÁ, Vladimíra (eds.). *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti*. Sborník příspěvků z 1. ročníku konference konané dne 2. dubna 2007, s. 7–17. [CD ROM] Olomouc, UP v Olomouci, 2007.

KRAUS, Blahoslav. Sociální práce a paradigma sociální pedagogiky. In MARÁŠKOVÁ,

- Ivana (ed.). *Politiky a paradigmatá sociální práce: Co jsme zdědili a co s tím uděláme?* Zlín: Ústav pedagogických věd Fakulty Humanitních studií, Univerzita T. Bati ve Zlíně, 2010. Sborník z konference, s. 27–35. [CD ROM] ISBN: 978-80-7318-994-5.
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkusivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80- 7367-679-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Základy sociální práce.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
- MÜLLER, Oldřich. Léčebná pedagogika v Čechách aneb dobře ukrytý problém. *e-Pedagogium*, ISSN 1213-7499. [online], [10. 6. 2003]. Dostupné z WWW: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/mimo/clanek03.htm>
- ONDREJKOVIČ, Peter. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 2000, roč. L, č. 2, s. 181 v-191. ISSN 3330-3815.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice.* Sborník k projektu EXTRA 1995 „Sociální pedagogika a její funkce v integraci postižených“. Brno: Centrum dalšího vzdělávání učitelů MU a PdF MU v Brně, 1996. ISBN nevedeno.
- PROCHÁZKA, Miroslava. *Sociální pedagogika.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Sociologie výchovy: přehlednutí angloamerických monografií. *Pedagogika*, roč. LII, 2002, č. 2, s. 182-194. ISSN 3330-3815.
- ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie.* 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006 (dotisk 2011). ISBN 978-80-247-1049-5.
- SEKERA, Julius. Pokus o vymezení vztahu sociální práce a sociální pedagogiky. In *Socialia Olomouc 2003. Sborník příspěvků z konference Sociální pedagogika jako vědní obor a studijní disciplína.* Olomouc: PdF UP v Olomouci, s. 66-77. ISBN 80-244-0878-3.
- TOKÁROVÁ, Anna. K pedagogickým a andragogickým kontextom sociálnej práce. In ŠVEC, Štefan, POTOČÁROVÁ, Mária (eds.). *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky FiF UK.* Bratislava: 2005, FiF UK, s. 305 – 312. ISBN 80-223-2027-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Oborové studium speciální pedagogiky. Komentář k nové koncepci studia a reakcím na ni. *Speciální pedagogika*, roč. 4, 1993/94, č. 5, s. 27-29.
- WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. ISBN nevedeno.
- YALOM, Irvin, D. *Chvála psychoterapie. Otevřený dopis nové generaci psychoterapeutů a jejich pacientů.* Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-894-5.