

NÁRYS SOCIÁLNI PEDAGOGIKY

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.
Katedra pedagogiky,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studium:
**Vychovatelství,
Pedagog volného času**

Kurz:
Sociální pedagogika

OBSAH

1 Úvod.....	7
2 Teoretický nárys sociální pedagogiky.....	8
2.1 Sociální pedagogika jako „nafukovací disciplína“.....	8
2.2 Předmět sociální pedagogiky.....	9
2.3 Definice sociální pedagogiky.....	10
2.4 Determinace společenskou objednávkou.....	12
2.5 Dimenze: sociální a pedagogická.....	13
2.6 Opory sociální pedagogiky.....	14
2.7 Základní směry sociální pedagogiky.....	16
3 Významné osobnosti sociální pedagogiky.....	18
4 Činitelé formující člověka.....	26
4.1 Úloha výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka.....	27
4.1.1 Výchovný pesimismus.....	27
4.1.2 Výchovný utopismus.....	28
4.1.3 Výchovný optimismus.....	29
5 Pedagogika prostředí a pedagogizace prostředí.....	32
5.1 Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu člověka.....	32
5.2 Vliv prostředí na chování člověka.....	33
5.3 Typologie prostředí.....	34
5.3.1 Typologie společenských prostředí z hlediska výchovné stimulace a výchovné inhibice.....	36
5.3.2 Členění prostředí podle složky, kterou poškozuje.....	39
5.3.3 Význam prostředí z hlediska velikosti prostoru.....	41
5.4 Úloha prostředí ve vztahu k výchově.....	42
5.5 Pedagogizace prostředí.....	44
6 Výchova (působení) intencionální a funkcionální.....	46
6.1 Výchova (působení) intencionální a funkcionální: přehled pojetí.....	47
6.1.1 Intencionální výchova (působení).....	48
6.1.2 Funkcionální výchova (působení).....	50

7 Závěr.....	60
7.1 Specifika sociální pedagogiky.....	61
7.2 Úkoly sociální pedagogiky.....	63
8 Literatura.....	64

Anotace

Učební text je stručným nárysem sociální pedagogiky jako pedagogické disciplíny. Text pojednává o základních cílech a myšlenkách sociální pedagogiky, předmětu jejího zkoumání, aktuálních tématech a vlivných proudech sociální pedagogiky. Prostřednictvím pojmu determinace společenskou objednávkou učební text dokládá, jak úzce jsou jednotlivá pojetí sociální pedagogiky propojena s dobou a místem svého vzniku. Učební text se dále zabývá obsahově blízkými disciplínami ve vztahu k sociální pedagogice, významnými osobnostmi sociální pedagogiky a činiteli formujícími člověka. Největší pozornost je věnována tzv. pedagogice prostředí a s ní souvisejícímu konceptu funkcionální výchovy. V závěru učebního textu jsou zmíněna specifika a úkoly sociální pedagogiky.

Annotation

The textbook provides a brief introduction to social pedagogy as a discipline of pedagogy. It mentions the main objectives and ideas of social pedagogy, its field of research as well as its main trains of thought. Using the term social demand determination, the textbook shows how individual concepts of social pedagogy are interlinked with the time and place when and where they were first defined. The text also introduces other fields with which social pedagogy cooperates, leading figures of social pedagogy and principal factors which form a man. The main emphasis is placed on the so-called pedagogy of environment and the concept of functional education with which it is firmly connected. At the end of the textbook, also objectives and special features of social pedagogy are mentioned.

Klíčová slova

sociální pedagogika, determinace společenskou objednávkou, předmět sociální pedagogiky, opory sociální pedagogiky, osobnosti sociální pedagogiky, typologie prostředí, intencionální a funkcionální výchova, nepřímá výchova, pedagogizace prostředí

Keywords

Social Pedagogy, Social Demand Determination, Social Pedagogy Field of Research, Supports of Social Pedagogy, Leading Figures of Social Pedagogy, Types of Social Environment, Intentional and Functional Education, Indirect Education, Environment Pedagogization

1 Úvod

V tomto učebním textu se chceme pokusit o stručný nárys sociální pedagogiky jako pedagogické disciplíny. Kromě základních informací o sociální pedagogice, tj. o jejím zaměření, historii, předmětu, vymezení, o jejích cílech, vztazích s jinými vědními disciplínami, specifikách a základních proudech, se zaměříme na vybrané oblasti (témata) sociální pedagogiky.

Vybraná témata mají v tomto učebním textu dvě základní funkce – dokreslující a motivační. V případě tzv. dokreslující funkce se snažíme zařazením, resp. nastíněním konkrétních témat poukázat na široké pracovní pole sociální pedagogiky a zároveň ilustrovat propojenost vybraných témat se základní ideou sociální pedagogiky, totiž s ideou sociálního začlenění. V případě motivační funkce nám jde o to, podnítit zájem čtenářů nejen o sociální pedagogiku jako takovou. Kromě toho, jelikož není možné na tomto malém prostoru, který zde máme k dispozici, dostatečně rozpracovat jednotlivá témata a jejich úseky, měly by vybrané kapitoly posloužit jako podnět ke studiu dalších publikací, které o daných oblastech pojednávají podrobněji.

Dále se stručně zmíníme o významných osobnostech sociální pedagogiky, včetně „teoretika“ sociální pedagogiky P. Natorpa na straně jedné a „dělníka“ sociální pedagogiky A. S. Makarenka na straně druhé. „Praotce“ sociální pedagogiky v českých zemích, druhého našeho nejvýznamnějšího pedagoga po J. A. Komenském, tj. G. A. Lindnera, se dotkneme prostřednictvím jeho textů, které se váží zejména k problematice prostředí a podmínek výchovy. Publikace je určena především posluchačům celoživotního vzdělávání (tzv. doplňkového pedagogického studia – DPS), mohou ji ale využít i studenti bakalářského, popř. navazujícího magisterského studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů.

2 Teoretický nárys sociální pedagogiky

2.1 Sociální pedagogika jako „nafukovací disciplína“

Nahlédnutím do obsahů monografií, učebních textů, skript či sborníků, které pojednávají o sociální pedagogice, můžeme lehce získat dojem, že sociální pedagogika je „nafukovací disciplína“. Co autor, to poněkud jiné pojetí sociální pedagogiky, jiný přístup a důraz na jiná témata. Sociální pedagogika trpí v současné době určitou obsahovou bezbřehostí, terminologickou a metodologickou nejednotností. Mareš (2000, s. 17) např. konstatuje, že sociální pedagogika jako jeden z oborů pedagogických věd trpí vnitřní nejednotností, *„neboť ti, kdož v oboru pracují, mají vyhraněné názory na řadu jeho aspektů a trvají na nich“*. (Mareš, 2000, s. 17)

Shoda mezi představiteli sociální pedagogiky často nepanuje ani nad jejími hlavními proudy či směry, není dostatečně vyjasněn její vztah k sociální práci a některým společenskovědním disciplínám. Jednotné stanovisko nepanuje ani u předmětu sociální pedagogiky. Klapilová (1996) tvrdí, že sociální pedagogika dosud nemá – navzdory své dlouhodobé existenci – jednoznačně vymezený předmět zkoumání. Různá pojetí sociální pedagogiky, resp. odlišné pohledy na její obsah oscilují podle autorky od pedagogiky prostředí přes pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců a skupin až k nejširšímu chápání pedagogiky jako vědy o výchově, která má vždy sociální funkci (Klapilová, 1996, s. 5).

Kraus (2011, s. 27) konstatuje, že obsah pojmu sociální pedagogika není jednoznačně pojímán ani v zemích, kde má tradici a kde jeho vývoj nebyl přerušen. Jako příklady takových zemí uvádí Německo, Švýcarsko, Rakousko a Polsko.

To, co dnešní sociální pedagogice chybí nejvíce, je podle našeho názoru jasná obsahová linie a ústřední paradigma, které by sjednoco-

valo náhled na smysl a podstatu sociální pedagogiky. Domníváme se, že takovým jednotícím teoretickým východiskem („tmelem“) sociální pedagogiky by se mohlo stát antropologické paradigma.

2.2 Předmět sociální pedagogiky

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

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

Nahlédnutím do obsahů monografií, učebnic a učebních textů (skript) sociální pedagogiky zjistíme, že se autoři publikující v sociální pedagogice zabývají mj. následujícími tématy (oblastmi): sociální de-

viace, rizikové chování, volný čas a pedagogika zážitku, sociální komunikace, prostředí rodinné, školní, vrstevnické, lokální, pracovní, volnočasové, pedagogizace prostředí, sociokulturní práce, práce s rodinou, práce se starými lidmi, nezaměstnanými, bezdomovci, pomoc osobám závislým, poradenství v oblasti zadlužení, podpora zdraví, děti ulice, chudoba dětí, multikulturní výchova, sociální plánování v obci, otevřená škola, komunitní vzdělávání a komunitní škola, metodologie sociální pedagogiky, metody sociálněpedagogické pomoci, historie sociální pedagogiky, socializace a výchova, společenská determinace výchovy, životní styl a jeho utváření, pomáhání v podmínkách školy a jeho specifika, profese sociálního pedagoga, náhradní rodinná péče, mravní vývoj, životní hodnoty, týrané, zneužívané a zanedbávané dítě (syndrom CAN), práva dítěte, osobnost ve společnosti, fenomén dětství, směry sociální pedagogiky, vztah sociální pedagogiky k jiným vědám, sociální politika, sociálně rizikové životní situace, sociální práce, klima a jeho vliv na formování člověka (klima školy a třídy), masové komunikační prostředky a výchova, sebevýchova a sebevzdělávání.

2.3 Definice sociální pedagogiky

Definování sociální pedagogiky není jednoduchá a jednoznačná záležitost, neboť sociální pedagogika má široký předmět zájmu. Řada autorů tak definuje sociální pedagogiku prostřednictvím jejich jednotlivých směrů či proudů.

Autoři „Pedagogického slovníku“ (1995) např. vymezují sociální pedagogiku skrze směr, který se orientuje na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže a dospělých. V intencích tohoto chápání potom definují sociální pedagogiku jako „*aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých*“. (Pedagogický slovník, 1995, s. 203)

V „Přehledu pedagogiky“ Průcha (2000) navíc konstatuje, že v původním pojetí se sociální pedagogika chápala jako *„praktická opatření pro výchovu mládeže, která je ‚zpustlá‘, mravně narušená, dopouštějící se kriminality apod.“* (Průcha, 2000, s. 87)

Oproti tomu Hartlův „Psychologických slovník“ vymezuje sociální pedagogiku skrze směr, který se někdy označuje jako pedagogika prostředí. Tomuto pojetí odpovídá definice sociální pedagogiky: *„Pedagogická disciplína, která se zaměřuje na výzkum a význam prostředí ve výchově a na organizování příznivého výchovného prostředí.“* (Hartl, 1993, s. 143)

Švarcová (2005) podotýká, že v České republice je tato oblast pedagogiky, tj. sociální pedagogika, prozatím ve stádiu rozvoje a její předmět zkoumání není dosud jednoznačně vymezen. V nejširším pojetí se podle autorky sociální pedagogika vymezuje jako věda, která se zabývá působením veškerého sociálního prostředí na člověka, zatímco v užším smyslu se chápe jako disciplína, která se orientuje na pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců. Ve své publikaci se přidržuje širšího vymezení sociální pedagogiky, kdy sociální pedagogiku chápe jako *„pedagogiku sociálních vztahů působících v procesu výchovy a vzdělávání“*. (Švarcová, 2005, s. 209)

O komplexní definici sociální pedagogiky se pokusila Poláčková: *„Sociální pedagogika je interdisciplinární vědní obor. Integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního i reedukačního působení.“*

Analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Zaměřuje se na každodennost života jedince jako sociokulturní osobnosti, rozvíjí odpovědnost jedince za vlastní rozhodnutí a vede k hledání vlastních životních cest.

Respektuje individuální potřeby a zájmy jedince-klienta a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj a zmírňují roz-

pory mezi ním a společností. Rozvíjí optimální postupy sociální pomoci klientovi a zároveň věnuje pozornost přiměřeným formám sociální kontroly.

V sociálněpedagogických činnostech akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy, orientuje se na pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže. Realizuje výchovnou a vzdělávací práci s marginálními skupinami. Aplikuje instrumenty k adekvátnímu zvládnutí náročných, problémových a konfliktních životních situací. Za významnou považuje dovednost vést dialog, který mobilizuje rezervy účastníků a realizuje se v něm proces jejich osobnostního růstu. Adekvátní sociálněpedagogické přístupy vedou k pozitivnímu ovlivnění kvality života jedince.

Vymezuje cíle a rozpracovává obsah, formy a metody profesní přípravy pracovníků pro sociální oblast, kteří realizují sociálněpedagogické činnosti.“ (Poláčková, 1998, s. 10–11)

2.4 Determinace společenskou objednávkou

Terminologické vymezení pojmu sociální pedagogika, jak už tomu bývá ve společenských vědách, je nejednotné, neostré, není vedeno pevnou definiční linkou. Liší se u jednotlivých autorů, mj. podle toho, zda máme na mysli teoretiky sociální pedagogiky, jakými byli např. Natorp či Lindner, či zda máme na mysli praktiky, „dělníky“ sociální pedagogiky, kteří stáli doslova v „první linii“ práce s bezprizornými, opuštěnými, chudými a vyloučenými jedinci stojícími na okraji společnosti, jakými byli např. Makarenko nebo Don Bosco.

Pojetí, vymezení a definice sociální pedagogiky se mění rovněž v závislosti na době, ve které autoři této disciplíny, resp. těmito činnostech věnovali pozornost. Sociální pedagogika reagovala a reaguje na situaci, ve které se člověk a společnost momentálně nacházejí. Funguje zde tzv. determinace společenskou objednávkou, díky níž najdeme odlišná pojetí sociální pedagogiky v téže době v různých zemích. Determinace

společenskou objednávkou znamená, že v určité době a na určitém místě, tj. v určité zemi, státě, společnosti, se objeví nějaký sociální problém, který je třeba řešit. Společnost volá po řešení problému, tj. existuje zde poptávka, resp. společenská objednávka pro jeho nápravu a prevenci. Jedním ze subjektů tohoto řešení byla a je právě sociální pedagogika, která se snaží jak teoreticky, tak prakticky reagovat na palčivé problémy dané společnosti. S určitou nadsázkou lze říci, že sociální pedagogika funguje jako „hasič sociálních požárů“. Reaguje a obsahově se rozvíjí podle toho, co je právě v daném období aktuálním společenským, resp. sociálním problémem.

2.5 Dimenze: sociální a pedagogická

Kraus (2008) uvádí, že současná sociální pedagogika zahrnuje dvě základní dimenze – sociální a pedagogickou. Sociální dimenze je dána společenskými podmínkami v příslušné společnosti. Společnost, stát vytvářejí určité podmínky, situace a okolnosti, které mají dopad na socializaci jedinců a sociálních skupin. Tyto podmínky mohou být ve vztahu k procesu socializace pozitivní, mohou však také socializaci jedinců a sociálních skupin komplikovat, a tím pádem vyvolávat určité rozpory. *„Sociální pedagogika s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá, akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti, tj. zabývá se měnícím se prostředím, ve kterém výchovný proces probíhá.“* (Kraus, 2008, s. 44–45)

Pedagogická dimenze spočívá v tom, že sociální pedagogika se snaží na jedné straně prosazovat a uskutečňovat společenské nároky a společensky žádoucí cíle a požadavky, na straně druhé usiluje o zmírňování existujících či právě vznikajících rozporů, obojí pedagogickými prostředky. Pedagogická dimenze sociální pedagogiky se realizuje zejména organizováním a úpravou prostředí, které tak „vychovává“ jedin-

ce a sociální skupiny nepřímo. „*Sociální pedagogika vstupuje do interakčních a socializačních teritorií, ve kterých jsou procesy výchovy (vzdělávání) a organizace podmínek rozhodující, a také tam, kde ‚standardní‘ výchovné postupy selhávají, kde má co činit s jedinci či skupinami potenciálně deviantními.*“ (Kraus, 2008, s. 45)

2.6 Opory sociální pedagogiky

Existuje řada vědních disciplín a oborů, které mají blízko k sociální pedagogice. Jejich úzký vztah či těsné propojení se sociální pedagogikou se může projevovat např. v tom, že sociální pedagogika využívá teoretické poučky, hypotézy či postupy z těchto vědních oborů, dále v tom, že sociální pedagogika se snaží využívat a aplikovat vědeckovýzkumné metody, které tyto vědní obory používají, a rovněž v tom, že sociální pedagogika využívá poznatků a výsledků vědeckého výzkumu jiných vědních oborů.

Zkoumání společenských, výchovných a dalších jevů je dnes natolik složité, že k dosažení relevantních výsledků je zapotřebí týmové spolupráce, tj. zapojení odborníků z různých vědních oborů, kteří společně popisují a analyzují příslušný jev. Proto musí sociální pedagogika spolupracovat s odborníky, kteří reprezentují obory, o něž se sociální pedagogika opírá, od nichž získává relevantní data, díky nimž aplikuje specifické výzkumné metody a postupy. Pouze díky této propojenosti a spolupráci si lze o zkoumaném jevu vytvořit komplexní představu.

Pokud se týká vztahu sociální pedagogiky k jiným disciplínám, lze konstatovat, že sociální pedagogika má transdisciplinární a výrazně integrující charakter, neboť soustřeďuje a dále rozvíjí poznatky pedagogických, společenských a dalších vědních disciplín. (Kraus, 2008, s. 52) Sociální pedagogika má oporu zejména v sociologii, konkrétně v sociologii výchovy, a v psychologii, konkrétně v sociální psychologii.

Sociální psychologie, která, stručně řečeno, se zajímá o to, co se děje, když se setká člověk s člověkem nebo člověk se skupinou lidí, resp. když člověk jedná v rámci určité sociální skupiny, má velmi blízko k sociální pedagogice, neboť se zajímá o to, jak prostředí, především sociální, působí na vývoj a chování člověka. Sociální psychologie zkoumá vliv sociálních faktorů na psychiku jedince v nejrůznějších sociálních situacích, přičemž se může jednat o faktory aktuálně působící, působící v minulosti, popř. faktory, které jsou očekávané. Doménou sociální psychologie jsou sociální interakce a postoje, sociální role, význam a dynamika sociálních skupin. Úzká vazba přirozeně panuje mezi sociální pedagogikou a pedagogikou, resp. některými pedagogickými disciplínami. Kromě speciální pedagogiky, konkrétně etopedie, existuje těsné propojení mezi sociální pedagogikou a pedagogikou volného času, teorií výchovy, ale také např. andragogikou a gerontagogikou.

Kromě sociologie výchovy a sociální psychologie čerpá sociální pedagogika podněty z filozofie, teologie, biologie, antropologie, politologie, medicínských či právních oborů.

Jako nadějně se jeví pro sociální pedagogiku její „propojení“ s antropologií, a to přinejmenším ze tří důvodů. Za prvé, antropologie (věda o člověku), podobně jako sociální pedagogika, razí komplexní přístup k člověku. Za druhé, jako nosné se jeví etablování a rozpracování antropologického paradigmatu sociální pedagogiky. Za třetí, z hlediska metodologie je pro sociální pedagogiku velmi inspirativní etnografický přístup. Sociální pedagogika má rovněž blízko k sociálnímu lékařství, zejména pokud se týká vlivného směru sociální pedagogiky, kterým je tzv. pedagogika prostředí. Sociální lékařství se také zajímá o prostředí, které obklopuje člověka a ve kterém se jedinci či skupiny nacházejí, neboť zkoumá vliv sociálních faktorů na zdraví jedince a společnosti, přičemž navrhuje opatření pro navrácení, upevnění a podporu zdraví obyvatel. Pedagogika volného času je blízká sociální pedagogice skrze volnočasové prostředí, jehož kvalita často rozhoduje o tom, zda se

člověk a jeho život bude ubírat pozitivním směrem, nebo zda se bude spíše potýkat s rizikovým chováním, deviantními projevy, popř. sociálně patologickými jevy. S problematikou rizikového a deviantního chování úzce souvisí etopedie, která v současné době reprezentuje jednu z disciplín speciální pedagogiky. Etopedie, která se zabývá výchovou narušené či obtížně vychovatelné mládeže, velice těsně koresponduje se sociální pedagogikou, konkrétně s jejím vlivným proudem (směrem), jenž se orientuje na problematiku rizikového chování, projevů nekázně, sociálních deviací apod. Úzká, ale zároveň složitá vazba existuje mezi sociální pedagogikou a sociální prací. Sociální pedagogika je starší disciplínou, samotný název se poprvé objevil v polovině 19. století (Mager, Diesterweg) a něco, co bychom mohli označit jako sociálněpedagogické hnutí, myšlenky, činnosti či aktivity, zasahuje ještě mnohem hlouběji do minulosti. Sociální práce a její koncepce se datuje až od roku 1945. Další vývoj obou disciplín či oborů má integrační charakter, což se někdy projevuje i tak, že se čas od času vynořují snahy nahradit spojení sociální pedagogika / sociální práce.

2.7 Základní směry sociální pedagogiky

Sociální pedagogika zahrnuje široké spektrum oblastí. S trochou nadsázky řečeno, co autor, to trochu jiné pojetí sociální pedagogiky. Pokud bychom chtěli odpovédět na otázku, zda v současné sociální pedagogice existují nějaké vlivné proudy či významné směry, potom můžeme uvést čtyři základní:

- Sociální pedagogika jako pandán (doplňek) individuální pedagogiky.
- Pedagogika prostředí, která objasňuje vztah výchovy a prostředí, resp. zkoumá vliv prostředí na vývoj a chování člověka. Tento směr staví na tzv. pedagogizaci prostředí, tj. využívání prostředí jako výchovného prostředku.

- Sociální pedagogika jako disciplína, která se zabývá odchylkami sociálního chování, prevencí a terapií sociálních deviací jedinců a sociálních skupin. Jedná se o problematiku, která se donedávna označovala jako sociálně patologické jevy. Dnes se od tohoto názvu upouští, přičemž se začíná prosazovat označení rizikové chování dětí a mládeže (ale i dospělých osob), popř. se hovoří o problematice sociálních deviací.
- Sociální pedagogika jako pomoc a péče všem věkovým kategoriím. Tento směr pracuje s pojmem péče ve dvojím smyslu:
 - péče jako zastřešující pojem, který se dotýká i ostatních směrů a proudů sociální pedagogiky (ochrana dětství a mládeží, práva dítěte, péče o prostředí pro děti a mládež – školní družiny, školní kluby, hřiště, školy s prodlouženým vyučovacím dnem, volnočasové prostředí, prevence rizikového chování dětí a mládeže),
 - konkrétní pomoc a péče v terénu, která se týká lidí v situacích ohrožení nebo v situacích hmotné, sociální či duchovní nouze, lidí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.

Zapamatujte si

Základní ideou sociální pedagogiky je idea sociálního začlenění. Sociální pedagogika usiluje o to, aby se jedinec dokázal začlenit do společnosti (skupiny, komunity) a svou činností a aktivitou dokázal být prospěšný jak sobě, tak společnosti. Jde mj. o to, aby se člověk neocítl na okraji společnosti, aby se nenechal společností „převálcovat“, ale aby žil důstojný, hodnotný a smysluplný život ve společenství ostatních lidí. Idea sociálního začlenění je osou společenského života, tmelem společenské soudržnosti a organizace. Z hlediska sociální pedagogiky představuje obsahové pojítko, jednotící linii či princip, který propojuje jednotlivé oblasti, resp. témata sociální pedagogiky. Proto patří do sociální pedagogiky jak problematika sociálních deviací, rizikového chování, tak problematika prostředí a jeho pedagogizace, multikulturní výchovy



či otázky pomoci bližnímu a péče o znevýhodněné jedince a skupiny. V případě všech těchto témat jde primárně o snahu najít rovnováhu mezi jedincem (individuem) a společností (skupinou), pomoci lidem začlenit se do společnosti a patologicky nevybočovat ze společenství (drogově závislý, rasista, zloděj, vrah).

Otázky

- ?** 1. Vysvětlete, jak v sociální pedagogice funguje tzv. determinace společenskou objednávkou.
- 2. Charakterizujte čtyři základní směry sociální pedagogiky.
- 3. Uvedte příklady vědních disciplín, z nichž sociální pedagogiky čerpá podněty.
- 4. Vraťte se k vymezení předmětu sociální pedagogiky, vyberte si alespoň dvě témata a doplňte je příklady z vlastní praxe.

3 Významné osobnosti sociální pedagogiky

Pokud se týká osobností, jejichž život a dílo jsou nějakým způsobem propojeny se sociální pedagogikou, můžeme je – ve shodě s Procházkou (2012) – v zásadě rozdělit do tří základních skupin. První skupinu reprezentují tzv. předchůdci sociální pedagogiky. Někteří autoři hovoří v této souvislosti o historických kořenech sociální pedagogiky. Druhou skupinu tvoří praktici sociální pedagogiky, tj. reprezentanti praktického proudu v sociální pedagogice. Třetí skupina sestává z osobností teoretické sociální pedagogiky, tj. ze zástupců teoretického proudu v sociální pedagogice.

Pokud se týká **první skupiny**, můžeme spolu s Procházkou (2012) konstatovat, že ke kořenům sociální pedagogiky bývají řazeny jednak myšlenky o výchově a společnosti řeckých a římských myslitelů (Platón, Aristotelés, Seneca), jednak péče a starost o druhé v antické kultuře, byť „pouze“ v podobě tzv. paternalistické péče.

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

Z období novověku si zaslouží pozornost humanistické ideály a jejich odraz v sociálních vizích raného novověku, řešení otázek chudoby v díle J. L. Vivese, ucelený koncept Komenského nápravy společnosti cestou výchovy či sociálněpedagogické myšlenky v dílech osvícenských filozofů a pedagogů.

Kořeny sociální pedagogiky můžeme také hledat v díle osvícenských filozofů a pedagogů. K sociální pedagogice měly nejbližší myšlenky a názory takových myslitelů, jakými byli např. C. A. Helvétius, D. Diderot, F. M. Voltaire, Ch. L. Montesquieu a pro mnohé překvapivě i J. J. Rousseau. Všechny tyto autory spojovala myšlenka o zásadním vlivu výchovy na člověka. Helvétius je sociální pedagogice blízký především svým chápáním výchovy v širokém smyslu. Byl si vědom množství vlivů, které se podílejí na výchově a vývoji člověka, viděl spojitost mezi výchovou a formou státního zřízení, uvědomoval si, že stát již svou formou určuje převládající způsob výchovy. Svým výrokem „člověk je výchova“ se zařadil mezi tzv. pedagogické, resp. výchovné utopisty. Po-

dobné přesvědčení o moci výchovy můžeme najít u J. Locka, který mj. proslul podobenstvím o lidské mysli, která je zpočátku bílým listem papíru (voskovou destičkou), na kterou teprve výchova, zkušenosti a prostředí vyrývají své stopy („tabula rasa“). Locke byl přesvědčen o tom, že člověk se stává tím, čím je, pouze díky výchově.

Zajímavý je Rousseauův přínos sociální pedagogice. Na první pohled by se mohlo zdát, že Rousseau nemá co říci k sociální pedagogice, resp. k problematice, kterou se sociální pedagogika zabývá, neboť Rousseau je spojován s tzv. konceptem negativní výchovy, který ve zhuštěné podobě vyjádřil svým výrokem, že nejlepší výchova je žádná výchova. Jinými slovy, to nejlepší, co můžeme pro dítě podle Rousseaua udělat, je nevychovávat ho. Rousseau však nezavrhoval výchovu jako takovou, o čemž konec konců svědčí název jeho slavného pedagogického románu „Emil čili o výchově“ (1762), nýbrž odmítal dosavadní způsob „represivní a vnucované“ výchovy.

Řadu inspirativních podnětů pro sociální pedagogiku lze nalézt rovněž u J. A. Komenského (1592–1670). Máme především na mysli jeho ucelený koncept nápravy společnosti cestou výchovy. Procházka (2012) zdůrazňuje v Komenského díle následující čtyři oblasti, které podle jeho názoru přinášejí výraznou inspiraci pro sociální pedagogiku: (1) myšlenka o moci výchovy přeměnit společnost, (2) idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání, (3) důraz na sociální roli školního prostředí, (4) ucelený koncept nápravy společnosti skrze výchovu.

Pokud se týká ideje síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti (1), Komenský je přesvědčen, že výchovou je možné člověka a potažmo celou společnost změnit. Výchova v sobě podle něho skrývá potenciál překonat nedokonalosti v lidských vztazích, odstranit nedorozumění mezi lidmi, nedostatky a různé krutosti.

Do **druhé skupiny** významných osobností sociální pedagogiky, které reprezentují její praktický proud, řadíme např. J. H. Pestalozziho, který se věnoval péči o chudé a opuštěné děti, F. Kindermanna, jenž

založil v Kaplici školu, která svým charakterem do značné míry odpovídala myšlenkám a snahám Pestalozziho, S. Tešedíka, který podobně jako v Čechách Kindermann založil hospodářsko-průmyslovou školu, ve které se snažil cíleně propojovat výuku s hospodářskou a ekonomickou praxí a do níž byly v duchu Komenského ideje demokratičnosti výchovy a vzdělávání přijímány také děti z chudých rodin. V souvislosti s praktickým proudem sociální pedagogiky je třeba připomenout anglosaskou tradici sociálněpedagogické práce, která je spojena s tzv. utopickými socialisty (R. Owen) a vznikem organizované charitativní činnosti a systematické charitativní práce (vznik Charity Organization Society v roce 1869 v Anglii). Kromě již zmiňovaného Pestalozziho lze patrně za největší praktiky či „dělníky“ sociální pedagogiky považovat italského katolického kněze Giovanniho Bosca (Don Bosco), zakladatele dodnes existující kongregace salesiánů, který se ve svých oratořích s neobyčejnou láskou a houževnatostí staral o chudou, často opuštěnou a mravně zaostalou dělnickou mládež, a ukrajinského pedagoga Antona Semjonoviče Makarenka, který se ve svých koloniích a komúnách věnoval (pře)výchově bezprizorných dětí a bezprizorné mládeže.

Makarenka lze považovat za jednoho z nejvýznamnějších, ne-li vůbec nejvýznamnějšího, praktika sociální pedagogiky. Přestože byl Makarenko „díky“ době, ve které žil, logicky reprezentantem socialistické pedagogiky, principy a metody, které uplatňoval ve své pedagogické práci, jsou dodnes aktuální a velmi inspirativní. V současné době se např. hojně používají v tzv. terapeutických komunitách, které se věnují práci s drogově závislými jedinci. Makarenko při své (pře)výchovné práci s bezprizornými, tj. dětmi a mládeží bez domova (doslova „bez dozoru“), kteří se toulali po Ukrajině a často se dopouštěli trestných činů, včetně krádeží, loupeží, vražd či prostituce, uplatňoval řadu účinných principů, metod a organizačních forem. Tyto „pedagogické charakteristiky“ vešly do dějin pedagogiky pod názvy jako princip či systém kolektivní výchovy, pedagogický optimismus, socialistický, resp. peda-

gogický humanismus, systém perspektivních linií, paralelní působení, kombinovaný kolektiv/oddíl (tzv. velitelská pedagogika) či **vzryv**.

Metoda výbuchu či **metoda udivování** podle Pechy (1968, s. 42) znamená „náhlé postavení chovance před dilema buď–anebo, kdy cítí, že se naň zřítil svět, že jeho dosavadní představy a záměry jsou obráceny vníveč“. Je třeba podotknout, že Makarenko sám byl v oblasti výchovy zastáncem postupné evoluční cesty, kdy zdůrazňoval dlouhodobost výchovné práce a pomalost procesu, v jehož rámci vzniká charakter osobnosti i sám kolektiv. Přesto však viděl určité situace, v jejichž případech nešlo, resp. nebylo vhodné ubírat se touto „klasickou“ cestou. A zde právě bylo výjimečné místo pro metodu výbuchu, kterou Makarenko užíval pouze zřídka.

Za určitý historický spojovník mezi praktickým a teoretickým proudem sociální pedagogiky lze považovat život a dílo J. H. Pestalozziho (1746–1827). Tento vychovatel chudých a opuštěných dětí bývá někdy označován za prvního sociálního pedagoga, přestože pojem sociální pedagogika v Pestalozziho době přirozeně ještě neexistoval. Praktickou sociálněpedagogickou činnost realizoval Pestalozzi zejména v rámci svého působení v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhoфу a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. V obou těchto zařízeních Pestalozzi usiloval o propojení sociální a výchovně-vzdělávací práce, čímž položil základy praktické podobě sociální pedagogiky. V rámci své praktické i teoretické činnosti usiloval o pomoc chudým a sociální vzestup dosud zanedbávaných vrstev společnosti.

Pokud se jedná o příspěvek v rámci teoretické roviny sociální pedagogiky, Pestalozzi vyjádřil své názory v řadě svých spisů, z nichž nejznámější je několikadílný pedagogický román „Linhart a Gertruda“ (1781–1787), v němž podle Wroczyňského (1968) formuloval základní pedagogické teze, které později začala rozpracovávat sociální pedagogika.

Do **třetí skupiny**, tj. teoretického proudu sociální pedagogiky, řadíme autory, kteří nestáli podobně jako Pestalozzi, Bosco či Makarenko

v první linii kontaktu s chudými, mravně narušenými a opuštěnými jedinci, nýbrž autory, kteří se snažili teoreticky rozpracovat otázky a problémy, jež spadají do oblasti sociální pedagogiky. Za praotce sociální pedagogiky jako teoretické vědy je všeobecně považován německý novokantovsky orientovaný pedagog a filozof P. Natorp.

Paul Natorp (1854–1924), novokantovsky orientovaný filozof a pedagog, bývá všeobecně považován za zakladatele sociální pedagogiky. Spojitost Natorpa a sociální pedagogiky můžeme hledat již v pojetí pedagogiky, kterou vždy důsledně označoval za sociální (Procházka, 2012, s. 48).

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

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

Výchova má podle Natorpa dva hlavní úkoly:

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

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

G. A. Lindner (1828–1887) je všeobecně považován za druhého nejvýznamnějšího českého pedagoga po J. A. Komenském. Tento první profesor pedagogiky (1882) na obnovené české Karlově univerzitě byl nesmírně erudovaný nejenom v pedagogice, ale rovněž ve filozofii, etice, estetice, psychologii a sociologii. Jeho přínos pro sociální pedagogiku pramenil zejména ze snahy vnést do pedagogiky sociologickou

a sociálněpsychologickou souřadnici. Úkolem či účelem sociální pedagogiky je podle Lindnera výchova občana a vypěstování jeho mravního charakteru.

Lindnera lze považovat za praotce sociální pedagogiky. Svým demokratickým a sociálním pojetím výchovy a vzdělávání (edukace) vytvořil východisko pro rozvoj české sociální pedagogiky. Klapilová (1996) vidí Lindnerův přínos pro sociální pedagogiku v následujících oblastech:

- vytvořil předpoklady pro soustavnou koncepci sociální pedagogiky (ovšem nerozpracoval ji v normativně ucelenou a vyhraněnou disciplínu),
- „svým pojetím výchovy v širším smyslu zařazuje Lindner poprvé v české pedagogice a také v evropském měřítku progresivně podmínky výchovy mezi kategorie hodné všestranného zkoumání“,
- používal sousloví sociální pedagogika, jímž označoval různě pojaté stránky pedagogických jevů,
- „sociálnost jeho pedagogiky je možno nalézt ve zdůraznění sociálnosti cíle výchovy, která má člověka připravovat k různým společenským úkolům“,
- zdůrazňuje význam vnějších podmínek výchovy, které mohou cílevědomou výchovnou činnost podporovat, ale také omezovat,
- v rámci svého pedagogického myšlení nespouští ze zřetele osvětu mezi dospělými, čímž se přibližuje Pestalozzimu,
- podnětný je jeho názor, který vyjádřil tezí, že „mnohdy bezvědomé vlivy vychovávací jsou účinnější než samotná práce vychovatelů“. (Klapilová, 1996, s. 8)

Lindnerovo pojetí výchovy je poměrně široké, nicméně realistické. Lindner, jak připomíná Procházka (2012), se distancoval od tzv. úzkého pojetí výchovy, tj. výchovy, která se snaží ovlivnit či změnit člověka bez ohledu na okolnosti, které ho obklopují. Výchova podle Lindnerova názoru nikdy nepůsobí na člověka, který existuje v nějakém

prázdném prostoru, nýbrž na jedince, který je vždy zakotven v přírodě a kultuře.

Zapamatujte si

Sociální pedagogikou se zabývali jak praktici, kteří stáli v první linii pomoci chudým a nemohoucím lidem, sirotkům, opuštěným dětem a mládeži, zkrátka lidem na okraji společnosti (Kindermann, Bosco, Makarenko), tak teoretici, kteří se snažili rozpracovat teoretický koncept sociální pedagogiky (Lindner), popř. vybudovat sociální pedagogiku jako ucelenou disciplínu či vědní obor (Natorp). Někteří představitelé sociální pedagogiky v sobě spojovali praktický (pomáhající) i teoretický moment či směr (Pestalozzi). Řadu významných osobností výchovy a pedagogiky, včetně tzv. předchůdců sociální pedagogiky (Platón, Aristotelés, Helvétius, Komenský), řadíme do sociální pedagogiky, přestože ony samy pojem sociální pedagogika nepoužívaly, popř. ani neznaly, jelikož v jejich době ještě neexistoval. Svým praktickým působením či teoretickým zaměřením, popř. obojím se však tyto osobnosti významně zasloužily o její rozvoj.



Otázky

1. Osobnosti, jejichž život a dílo jsou nějakým způsobem propojeny se sociální pedagogikou, můžeme v zásadě rozdělit do tří základních skupin. Charakterizujte tyto skupiny a uveďte jejich hlavní představitele.
2. V jakých situacích byla používána metoda výbuchu či metoda udivování? Promyslete, zda byste ji mohli využít ve své praxi. Pokud ano, uveďte příklad.



4 Činitelé formující člověka

Jak rodiče a učitelé, tak teoretikové výchovy a psychologové si kladou otázku, které faktory ovlivňují chování dítěte, formují jeho chování, názory, postoje a hodnoty, jaké faktory způsobují, že se člověk mění, a jaké místo mezi těmito faktory má prostředí, zejména výchova.

Vývoj člověka je v zásadě ovlivňován dvěma skupinami činitelů, tj. faktory vnějšími (exogenními) a vnitřními (endogenními). Vnější činitelem je prostředí, které člověka obklopuje a v němž vyrůstá, tj. prostředí rodinné, školní, vrstevnické, lokální, ale také okolní příroda a v nejširším smyslu celý život společnosti. Vnější činitelem je rovněž výchova. Působení těchto činitelů na člověka je jednak živelné, tj. neorganizované, spontánní působení prostředí, jednak záměrné, tj. působení výchovy, včetně plánovitého a promyšleného organizování prostředí ve smyslu tzv. nepřímé výchovy. Vnitřními činiteli se rozumějí biologické předpoklady člověka, zejména dědičnost. Přesnější než hovořit o dědičnosti je používat pojem vrozenost, který má širší význam. Za vrozené, jak uvádí Grecmanová (1995), se považují jak zděděné vlohy a předpoklady typicky lidského vývoje, tak nepodmíněné reflexy a instinkty (Grecmanová, 1995, s. 23). Můžeme shrnout, že rozvoj lidské individuality je tedy od narození ovlivňován třemi faktory: vrozenými (biologickými) předpoklady, prostředím a výchovou. Někdy se ještě uvažuje o čtvrtém faktoru, za který někteří autoři pokládají aktivitu jedince, resp. životní aktivitu jedince působící prostřednictvím vědomé činnosti vychovávaného.

4.1 Úloha výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka

Především na základě poměru či síly jednotlivých činitelů podílejících se na vývoji člověka byla v historii pedagogického myšlení formulována určitá stanoviska vztahující se k problematice možností výchovy. Tyto názory vlastně operují se vztahem vrozených (hlavně dědičných) a vnějších faktorů vývoje člověka, přičemž zdůrazňují, popř. popírají jejich vliv.

V pedagogické literatuře (Vorlíček 1994; Urbanovská, 1995) se většinou uvádějí tři základní stanoviska, která charakterizují úlohu (záměrné) výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka. Jedná se o výchovný (pedagogický) pesimismus, výchovný (pedagogický) optimismus a výchovný (pedagogický) utopismus, Vorlíčkem (1994) označovaný jako přeceňování možností výchovy ve vývoji člověka.

4.1.1 Výchovný pesimismus

Hned na úvod musíme ovšem zmínit jeden problém. V literatuře (Vorlíček, 1994; Cipro, 1999; Dvořáček, 1999; Švarcová, 2005) se konstatuje, že v případě stanoviska tzv. výchovného pesimismu se jedná o podceňování možností výchovy, přičemž jako klasický představitel tohoto názoru bývá uváděn J. J. Rousseau. Bylo by však velice diskutabilní tvrdit, že Rousseau nevěřil v možnosti výchovy, popř. že ji nějak výrazně podceňoval.

Pokud je Rousseau považován za představitele výchovného, resp. pedagogického pesimismu, není tím míněno, že by odmítal výchovu vůbec, nýbrž se tím zdůrazňuje fakt, že Rousseau přeceňoval vnitřní síly člověka, přičemž považoval biologické zrání za rozhodující faktor vývoje osobnosti. Stal se tak výrazným reprezentantem nativismu, tj. směru, který zdůrazňuje význam vnitřních sil (vrozených dispozic) ve vývoji jedince (Dvo-

řáček, 1999, s. 42–43). Rousseau nezavrhuje výchovu absolutně, pouze zdůrazňuje požadavek, aby výchova nepředbíhala vývoj, tj. přírodu. Dobrý vychovatel podle něho dokáže rozeznat správný okamžik, kdy si dítě samo řekne, kdy a také čemu se chce učit (Dvořáček, 1999, s. 12).

Urbanovská (1995) řadí mezi představitele výchovného pesimismu rovněž L. N. Tolského, F. Nietzscheho, S. Freuda spolu s významnými reprezentantkami pedocentrismu M. Montessoriovou a E. Keyovou. V souvislosti s dvěma posledně jmenovanými představitelkami je však třeba připomenout, že si byly vědomy vlivu prostředí a potažmo výchovy na člověka. Upozadovaly však přímé záměrné působení vychovatele na úkor organizování a zabezpečování podnětného prostředí, které by podporovalo přirozený vývoj dítěte na základě jeho biologických předpokladů. *„Vychovatel je postaven do role organizátora, snaží se působit především prostřednictvím prostředí.“* (Urbanovská, 1995, s. 85)

4.1.2 Výchovný utopismus

Pro výchovný utopismus, Ciprem (1999) označovaný jako krajní optimismus, je charakteristické přeceňování možností výchovy ve vývoji člověka. Za klasického představitele výchovného utopismu bývá uváděn J. Locke, který odmítá v své době všeobecně rozšířený názor, že dítě je malý dospělý, který přichází na svět plně vybaven schopnostmi a znalostmi a který má pouze vyrůst, aby se tyto vrozené charakteristiky projeví. Naopak věřil, že mysl narozeného dítěte je „nepopsaná deska“ (tabula rasa), na kterou teprve život, vlivy prostředí vyrývají určité dráhy a zanechávají stopy, resp. „bílý list papíru“, na který teprve zkušenost píše své záznamy. Co se na tuto prázdnou desku napíše, je zkrátka to, co dítě prožívá – co vidí, slyší, hmatá a cítí. Člověk je utvářen teprve získanou zkušeností a výchovou.

Známý francouzský encyklopedista Claude Adrien Helvétius hlásal, že člověk je výlučně výtvozem výchovy. Výmluvný je jeho následující

výrok: „*L' homme est tout l' éducation.*“ Lze jej přeložit či vyložit tak, že člověk jako celek je výchova, výsledek výchovy. Pojem výchova chápal Helvétius velmi široce, neboť do něho nezahrnoval pouze organizovaný vliv školy či rodiny, ale i další podněty a podmínky, které určují vývoj člověka.

Filozofové 18. století vycházející z uvedených předpokladů často zaujímal kritické stanovisko vůči společenským institucím, které obviňovali ze záporného vlivu, jež mají na společnost. Paul Holbach např. napsal: „*Proto máme na zemi tolik zločinců, protože se vše spiklo, aby se lidé stali zločinci a hříšníky. Náboženství, vlády, výchova a příklady, které vidí, je neodvratně ženou k zlému.*“ (citováno podle Wroczyński, 1968, s. 41)

Stanovisko výchovného utopismu přeceňuje vliv výchovy, přičemž význam ostatních, zejména biologických, faktorů zůstává nedoceněn. Základem uvedených utopistických názorů je přesvědčení, že všichni lidé jsou v podstatě stejní, mají stejné schopnosti. Rozdíly, které jsou mezi nimi, jsou výsledkem vnějších vlivů jako i vlivů výchovy.

4.1.3 Výchovný optimismus

Představitelé výchovného optimismu zdůrazňují význam výchovy ve vývoji člověka, neabsolutizují však její vliv, neboť jsou si vědomi, že dalším velice důležitým faktorem vývoje jedince je jeho dědičná výbava. Stanovisko výchovného optimismus představuje kompromisní řešení ve sporu nativismu a empirismu, neboť respektuje vliv všech faktorů na ontogenezi jedince. Představitelé reálného pedagogického optimismu si jsou dobře vědomi existence tzv. genotypu (souboru dědičných dispozic, které je organismus schopen biologicky přenášet), tedy endogenních (vnitřních) faktorů, které ovlivňují vývoj jedince. Zároveň jsou si vědomi faktu, že se vlohy či dispozice následně rozvíjejí teprve v důsledku vhodných podnětů, tj. až stykem s adekvátním prostředím se z nich stávají schopnosti, přičemž dalším rozvíjením se z těchto schop-

ností mohou stát dovednosti. Tímto způsobem vzniká tzv. fenotyp, který je výslednicí genotypu a působícího prostředí, včetně výchovy (Dvořáček, 1999, s. 15).

Za klasické představitele výchovného optimismu bývají považováni J. A. Komenský a A. Diesterweg, popř. A. S. Makarenko. Pokud bychom šli ještě více do minulosti, mohli bychom spolu s Ciprem (1999) zmínit Aristotela a Quintiliána.

Přesvědčení o síle výchovy – avšak s ohledem na biologické ustrojení člověka – je typické pro výchovný optimismus J. A. Komenského a A. Diesterwega. Člověk se rodí s určitými předpoklady, které je však potřeba cílevědomě rozvíjet.

Pokud se určité genetické, vrozené předpoklady nerozvíjejí výchovou v určitém, k tomu určeném vhodném období, pokud se lidově řečeno „prošvihne“ vhodný okamžik k jejich rozvoji, člověk se již dané činnosti nikdy buď pořádně, nebo dokonce vůbec nenaučí (platí to např. o mluvení, psaní, čtení). „*Chování, založené na vrozené informaci, je předáváno potomstvu podle zákonů genetiky. Ne vždy se však musí zděděná dispozice k některému druhu chování projevit. Vývoj nervového systému je sice řízen genetickým programem, v určitém období vývoje struktury má však tento program „otevřený vstup“ i pro individuální přizpůsobení podmínkám, v nichž se organismus vyvíjí. V období označovaném jako „kritická vývojová perioda“ mohou podněty zevního nebo vnitřního prostředí genetický přepis podstatně ovlivnit nebo úplně znemožnit. Důsledky jsou pak dlouhodobé nebo trvalé. Příkladem mohou být děti vyrůstající v časném dětství, tj. v kritickém období vzniku řeči a sociálních vztahů, izolované v péči zvířat („vlčí děti“). Po návratu se nedokážou do lidské společnosti zařadit, ani se nenaučí mluvit.*“ (Trojan, 1994, s. 418)

Důvodem, proč se navzdory pokusům o jejich výchovu nepodařilo z těchto dětí „vytvořit“ lidské bytosti v pravém slova smyslu, proč tyto děti později už nikdy nedosáhly normálního rozvoje lidských schopností, ba většinou ani specifických způsobů chování, jimiž se člověk odlišu-

je od zvířat, je skutečnost, že tyto děti neprožily počáteční léta svého života mezi lidmi, tj. nedostalo se jim potřebných sociálních podnětů a výchovy, nepoznaly lidské vztahy v období zvýšené citlivosti k vnějším vlivům.

I Komenský a Diesterweg pozitivně hodnotí roli výchovy ve vývoji člověka. Zároveň si jsou vědomi důležitosti vrozených vloh. Navíc zdůrazňují význam aktivity vychovávaného člověka.

Zapamatujte si

Tři výše uvedená stanoviska charakterizující úlohu výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka nelze od sebe oddělovat ostrou historickou linkou. Nelze tvrdit, že jedno stanovisko se vyskytovalo pouze v určitém časovém období a poté už bylo definitivně nahrazeno názory jinými. Naopak, mnohé myšlenky hlávané v určité době byly buď skutečně, nebo jen zdánlivě překonány, aby za nějakou dobu opět spatřily světlo světa. To, jaké stanovisko zastával ten či onen myslitel, záviselo kromě jeho filozofické orientace také na úrovni aktuálního společenského rozvoje, pokroku vědy a techniky, úrovni biologie, medicíny, psychologie, sociologie atd.



Otázky

1. Vymezte tři základní stanoviska, která charakterizují úlohu (záměrné) výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka.
2. Zařadte J. J. Rousseau, J. A. Komenského, A. Diesterwega, A. S. Markarenka do výchovného pesimismu, výchovného utopismu nebo výchovného optimismu. Zařazení zdůvodněte.
3. Charakterizujte vnější a vnitřní faktory, které ovlivňují vývoj člověka. Charakteristiky doplňte příklady z praxe.



5 Pedagogika prostředí a pedagogizace prostředí

V této kapitole se budeme věnovat problematice prostředí v souvislosti s otázkami výchovy a vývoje člověka. Jedno z pojetí, resp. jeden z proudů sociální pedagogiky se označuje jako „pedagogika prostředí“, což znamená zohledňování a zdůrazňování role prostředí v životě člověka, v jeho vývoji a výchově.

5.1 Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu člověka

O vlivu prostředí na vývoj člověka se vědělo od pradávna. Např. řecký lékař a filozof Hippokrates už v 5. století př. n. l. přichází s myšlenkou, že lidskému tělu není možné porozumět bez poznání všech faktorů, které jej obklopují. Rovněž v dějinách pedagogiky či výchovy nacházíme významné autory, kteří zohledňovali spolupůsobení prostředí na vývoj, popř. výchovu člověka. Patřil k nim i **J. A. Komenský**, jak je patrné z jeho „Informatoria školy mateřské“, ale i z jiných děl. Podobně např. J. Locke v „Myšlenkách o výchově“ upozorňuje na rozhodující vliv vnější zkušenosti na tvoření intelektuální zásoby a psychických vlastností člověka, jak se o tom zmiňuje Wroczyński (1968, s. 81).

První náznaky zájmu o společenské prostředí a také ovšem o hmotné prostředí obyvatelstva se objevují u filantropů, lékařů a společenských reformátorů. Na utváření člověka se podílí řada vlivů. Z tohoto důvodu je důležité studovat vlivy výchovy, prostředí i biologických činitelů na osobnost člověka. Proto se pedagogika, zejména sociální pedagogika, buď sama zabývá zkoumáním těchto vlivů, nebo využívá poznatků sociologie, psychologie, biologie a dalších disciplín o tom, jak se

různé vlivy vztahují k vývoji a rozvoji člověka, jak podmiňují působení výchovy. Z toho potom pramení zjištění, jak je vhodné organizovat prostředí, jak je třeba uspořádat výchovu, aby docílila žádoucích výsledků.

Tyto znalosti mají velký význam pro kvalitu a efektivitu učitelovy práce. Podle Z. Heluse (1992) nemohou být učitelé plně kvalifikovanými a kompetentními odborníky, pokud se nedokáží orientovat v otázkách vlivu sociálních činitelů na utváření osobnosti žáků (Helus, 1992, s. 4).

5.2 Vliv prostředí na chování člověka

Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu člověka je v současné době všeobecně přijímaným faktem. Skutečnost, že prostředí má vliv na chování člověka, prokázala řada experimentů, které zkoumaly vliv pracovního prostředí na efektivitu práce. Ukázalo se, že pracovní výkonnost je závislá na měnících se pracovních podmínkách.

Význam prostředí pro sociální klima, výkonnost a chování žáků se běžně zohledňuje ve školách. Svědčí o tom nejen snahy škol o zkrášlení školního prostředí, rozdělení prostoru školní učebny na určité zóny (učební, virtuální, relaxační), zohledňování ergonomických a hygienických aspektů, ale i záležitosti týkající se architektury školních budov, uspořádání učeben, vybavení tříd apod.

Důležitost prostředí pro vývoj a výchovu dětí a mládeže se zrcadlí už v tom, že prostředí se prostřednictvím svého působení podílí na „formování“ žáků tím, že motivuje, kultivuje, ukázkuje, podněcuje, ale také ubíjí, trýzní nebo učí nepravostem, zkrátka „vychovává“, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

Sociální pedagogika, která přichází s konceptem nepřímé výchovy a která hovoří o organizování prostředí v souvislosti s výchovou a vývojem člověka, potřebuje takovou definici prostředí, která by zohledňovala působení prostředí na postoje, hodnoty a chování člověka. Autorem

takové definice, která by chápala prostředí jako spolučinitele výchovných procesů, je polský sociální pedagog Wroczyński (1968). Autor jako jeden z definičních znaků prostředí uvádí jeho reálné dopady (působení) na psychiku člověka. Prostředím rozumí „*složky struktury obklopující jedince, které účinkují jako systém podnětů a vyvolávají určité psychické reakce (zážitky)*“ (Wroczyński, 1968, s. 72–73) Jinými slovy, Wroczyński definuje prostředí jako souhrn (soubor) faktorů, které vyvolávají psychické reakce. Pro nás v úvodu zmiňované definování prostředí jako vše, co nás obklopuje, používá autor označení „okolí“. Okolí představuje podle Wroczyňského názoru širší pojem než prostředí. Okolí označuje „*celou vnější strukturu, bez ohledu na to, zda je stálá nebo proměnlivá a zda je zdrojem vývojových podnětů*“ (Wroczyński, 1968, s. 73) Fakt, že autor klade velký důraz na problematiku prostředí, vyplývá už ze samotného vymezení sociální pedagogiky, kterou Wroczyński (1968) chápe jako vědu o podmíněnosti výchovných procesů prostředím a o problematice mimoškolní výchovy.

5.3 Typologie prostředí

Prostor, ve kterém se člověk nachází, vytváří podmínky pro život. Hovoříme o životním prostředí. V takovém prostoru se odehrává působení různých faktorů, které umožňují, že organismus může žít, fungovat, vyvíjet se a rozmnožovat. Pokud se jedná o člověka, v jeho případě hrají důležitou roli vedle přírodních faktorů (atmosféra, vodstvo, půda, fauna a flora) společenské a kulturní podmínky. Prostředí jako určitý vymezený prostor obsahuje podněty, které jsou nezbytné pro rozvoj osobnosti.

Existuje nepřeberná řada různých druhů prostředí. Můžeme hovořit o makroprostředí, prostředí regionálním, rodinném, vrstevnickém, umělém, obytném, rekreačním, přírodním, sociálním, pracovním, kul-

turním, lokálním, podnětném, závadovém, školním, venkovském, městském, velkoměstském, armádním, sportovním či globálním. Abychom se v této „hromadě dříví“ mohli vyznat a zorientovat, je potřeba zvolit kritéria, podle nichž lze rozmanitá prostředí strukturovat, tj. uspořádat do určitých skupin a kategorií.

Pokud si zvolíme jako dělicí kritérium **velikost prostředí (prostoru)**, potom můžeme hovořit o prostředí makrosociálním, regionálním, lokálním a mikroprostředí. V případě, že bude kritériem **povaha činností**, které jsou realizovány v daném prostoru, lze mluvit o prostředí pracovním, obytném a rekreačním. Z hlediska **podílu člověka** na podobě daného prostředí rozlišujeme prostředí přirozené a umělé, tj. člověkem utvářené. Prostředí lze rovněž členit podle **charakteru (obsahu prvků)**, jimiž je dané prostředí tvořeno. V tomto případě máme na mysli prostředí přírodní (fauna, flora, geologické, geografické, hydrologické či kosmické faktory), společenské (ekonomické, politické a správní vazby uvnitř společnosti), sociální (etnická, věková, vzdělanostní, profesní struktura obyvatelstva) a kulturní (umělecké výtvoř, vědecké poznání, mravní a právní normy, pravidla chování, stavby, komunikační a technické výtvoř). Podle **povahy daného teritoria** lze uvažovat o prostředí venkovském, městském a velkoměstském, popř. sídlištním (Kraus, 2001, s. 100).

Z pohledu sociální pedagogiky a potažmo výchovy je členění prostředí z hlediska **působících podnětů**. Kraus (2001) píše, že působící podněty můžeme členit co do frekvence (prostředí podněťově chudé, přesycené a optimální), pestrosti (prostředí podněťově jednostranné a mnohostranné) a kvality (prostředí podněťově zdravé, závadné, deviační).

Všechna výše uvedená třídění se určitým způsobem prolínají a doplňují. Např. tři základní roviny (přírodní, společenská a kulturní) se proplétají jak do prostředí obytného, pracovního a rekreačního, stejně jako jsou zřetelné na úrovni makroprostředí nebo mikroprostředí (Kraus, 2001, s. 101).

5.3.1 Typologie společenských prostředí z hlediska výchovné stimulace a výchovné inhibice

V další části pojednávající o typologii prostředí se zaměříme na členění prostředí z hlediska působících podnětů, neboť zohledňování působících podnětů a práce s nimi jsou pro vývoj a výchovu člověka z pohledu sociální pedagogiky klíčové.

Prostředí, v němž dochází k rozvoji funkcí dítěte podle Vaňka (1972, s. 17), posuzujeme s ohledem na soustavu podnětů, kterou obsahuje, a členíme ho se zřetelem na množství podnětů, druhy podnětů a výchovný význam podnětů na prostředí podnětově chudé, podnětově přesycené (hledisko kvantity), podnětově jednostranné a podnětově vadné (hledisko kvality).

Podívejme se nyní na jednotlivé typy prostředí pohledem Vaňka (1972) a Krause (2001, 2008) doplněné o naše názory a postřehy.

PROSTŘEDÍ PODNĚTOVĚ CHUDÉ

Děti, které vyrůstají v prostředí podnětově chudém, resp. v prostředích, která poskytují nedostatečné množství podnětů, jsou podle Vaňka (1972) „*ve všech směrech méně rozvité, mají chudší představy, méně vyvinuté abstraktní myšlení, pohybově jsou nekultivované, citově jsou ploché, s málo vypracovanými kvalitami jednotlivých citů. Proto i esteticky a společensky bývají tyto děti méně citlivé a méně pohotové.*“ (Vaňek, 1972, s. 17)

Podle Krause (2008) je v současné době problémem spíše přesycenost podněty, zatímco prostředí podnětově chudé je dnes spíše výjimkou, např. ve spojitosti s dysfunkční rodinou, kdy rodiče na děti nemají čas, neposkytují jim a nevytvářejí pro ně dostatek podnětů. Oproti tomu přesycenost podněty je v posledních letech typická ve všech

úrovních prostředí, tj. od mikroprostředí až po makroprostředí, a prakticky poznamenává v tu větší, v tu menší míře každodenní život nás všech (Kraus, 2008, s. 69).

PROSTŘEDÍ PODNĚTOVĚ PŘESYCENÉ

Prostředí podnětově přesycené, které charakterizuje přemíra podnětů, může vést u dítěte ke vzniku neuróz. Dítě je vyčerpáno velkým počtem vjemů a množstvím činností, nemá čas na odpočinek a doplnění sil, nemá možnost využít zkušeností z podnětů k výstavbě a k rozvoji orgánů či funkcí, neboť většina jeho biotické energie se spotřebovává pouhým reagováním. Takové děti bývají často unavené, jeví se jako unuděné a přesycené, bez zdravé touhy po nových dojmech a bez přirozené, svěží a radostné nálady (Vaněk, 1972, s. 18).

Pro dnešní dobu, zejména pro život ve velkých městech, je charakteristický útok informací, resp. podnětů na člověka. Jsme obklopeni nej-různějšími komunikačními prostředky. Na každém kroku se setkáváme s nepřeborným množstvím lákadel, jsme doslova bombardováni záplavou různých reklam, akcí, žádostí, nabídek a výzev. Řada dětí prakticky nedisponuje volným časem a hned po škole spěchá na přání či nátlak rodičů na nej-různější kroužky, doučování, kurzy cizích jazyků, přičemž večer usíná nad vypracováváním domácích úkolů. Pokud tento obraz doplníme ještě o přitažlivost informačních technologií, zjistíme, že řada dětí nemá čas sama na sebe, neví, co to je oddat se prostému dennímu snění, nemá čas na pobývání s kamarády a prožívání „neelektronických dobrodružství“.

PROSTŘEDÍ PODNĚTOVĚ JEDNOSTRANNÉ

Vaněk (1972) charakterizuje prostředí podnětově jednostranné jako prostředí, v němž nejsou rovnoměrně rozloženy jednotlivé druhy pod-

nětů z oblasti rozumové, emoční nebo motorické. Dítě, které je v určité oblasti, např. rozumové, přesycováno, může zároveň trpět citovou karencí (strádání z nedostatku citových podnětů) a pohybovou zanedbaností. Často se však můžeme setkat i s prostředím emočně přebujelým. Podobně prostředí s převahou společenských formalismů a s přeceňováním návykových prvků vede k vytváření deformovaných osobností, které přeceňují význam společenských etiket na úkor jiných důležitých složek osobnosti (Vaněk, 1972, s. 18).

Podle Krause (2008) je z pedagogického hlediska problémem jednostrannost podnětů. S tímto fenoménem se můžeme setkat např. ve sportovní rodině, kde rodiče i děti orientují svoji činnost a volný čas pouze jedním směrem. Prostředí rodiny, která nežije prakticky ničím jiným než určitým sportovním odvětvím, skýtá podle autora nepochybně lepší podmínky pro výchovu ve srovnání s prostředím, kde se o dítě nikdo nestará, takže dítě nakonec skončí na ulici. Na druhou stranu je patrné, že takové prostředí je v rozporu s představou harmonicky (všestranně) rozvinuté osobnosti (Kraus, 2008, s. 69).

PROSTŘEDÍ PODNĚTOVÉ (ZÁ)VADNÉ (ZÁVADOVÉ)

Největší problém pro výchovu a vývoj jedince představují podle Krause (2008) prostředí, která jsou svoji podstatou a skladbou podnětů závadová, deviační. Taková prostředí nejenže neskytají záruku žádoucího vývoje osobnosti, ale často její vývoj přímo ohrožují. Typickým příkladem je podle autora rodinné prostředí, kdy otec je recidivista a matka alkoholička. Se závadovým prostředím se dítě nemusí setkávat pouze v rodině, nýbrž také v různých partách, bandách (dětské gangy).

V případech, kdy je prostředí natolik závadné, že vážně ohrožuje normální vývoj dítěte, má soud právo vyjmout dítě z takového prostředí a umístit jej do prostředí vhodnějšího, a to i proti vůli rodičů (Vaněk, 1972, s. 18–19). Vhodné či adekvátní prostředí bývá „podnětovou ter-

minologií“ označováno jako prostředí podnětově zdravé (Kraus, 2008, s. 69).

5.3.2 Členění prostředí podle složky, kterou poškozuje

Prostředí poškozující racionální složku dítěte vede k vytváření předsudků, závadných názorových postojů, jakož i k neznalosti mravních a estetických norem (závadné mravní a estetické normy mohou obsahovat nesprávné výklady zásad, principů a kategorií, např. odchýlný či málo vyjasněný výklad pravdy, čestnosti, vkusu či poměru k veřejnému majetku) a dále ke zkreslení či nedostatečné informovanosti o věcech týkajících se denního života. Nadměrná hustota podnětů, dodává navíc Klapilová (1996), vede k přetěžování dětí a k jejich neurotizaci.

Prostředí poškozující emotivní složku osobnosti může mít několik různých variant a z toho plynoucích důsledků:

- **chudé emoční prostředí**, tj. prostředí s nedostatečným množstvím emočních podnětů, vede ke strádání dětí v oblasti citové, vyvolává stavy hospitalismu, způsobuje, že dítě, které v něm vyrůstá, je citově nerozvinuté, zůstává citově atrofické, jeví se navenek jako chladné, citově chudé, apatické či vývojově opožděné; nebezpečí chudého emočního prostředí hrozí zejména při dlouhodobějším pobytu dětí v nemocnicích, vyskytuje se v jeslích a dětských domovech, ale i v rodinách, kde rodiče nemají na své děti čas, a ty jsou tak v převážné míře ponechány samy sobě,
- **nadměrně bohaté emoční prostředí** vede k únavě dítěte, ke lhostejnosti a nakonec k citové labilitě až neurotizaci,
- **jednostranně emočně zaměřené prostředí**, resp. jednostranná emoční sféra, v níž nerovnoměrně převažují pouze některé emoční kvality, posunuje dětský emoční rozvoj ve směru těchto převažujících kvalit; takové prostředí utváří dítě hypochondrizované, zfanatizované či primadonizované,

- **vadné, resp. závadné emoční prostředí** se vyznačuje převahou nežádoucích emočních stavů; v dětské povaze pod tlakem jejich stimulací vznikají, vyvíjejí se a sílí takové nežádoucí citové reakce, jako jsou např. hněvivost, ustrašenost, úzkost, lstivost, zlomyslnost, agresivita či pokrytectví; závadná emoční prostředí se mohou vyskytovat či vytvářet nejen v rodinách, ale také ve školách a školských zařízeních.

Vaněk (1972) v úvodu podkapitoly věnované prostředí z hlediska emoční stimulace a inhibice (s. 120–121) konstatuje, že „*normální dítě si už svou přirozeností žádá lidsky laskavé a bezpečné prostředí a emoční přilnutí k vychovávající osobnosti*“ (Vaněk, 1972, s. 120) Podotýká, že zkušenosti z dětských domovů nám ukazují, že každé psychicky zdravé dítě cítí potřebu někomu patřit, k někomu citově přilnout, citově se přitulit, třeba jen dopisem. Děti, které takový vztah k nikomu nemají, se cítí opuštěné a nešťastné, popř. poškozené. Výchovný proces je u takových dětí z dětských domovů zvýšenou měrou obtížný, dokud si děti nevytvoří vhodnou uspokojující citovou vazbu.

Z hlediska zdravého emočního vývoje dětí a mládeže je proto velmi důležitý druh prostředí, ve kterém probíhají procesy emoční stimulace a inhibice (Vaněk, 1972, s. 120). Statistiky dokládají, že nejčastější příčinou vzniku poruch citového vývoje a vzniku delikvence mladistvých jsou (zá)vadná citová prostředí v rodině.

Pokud jde o vadné emoční prostředí ve škole, vytváří ho podle Vaňka (1972) zejména učitel, jestliže nemá srdečnou povahu, je-li ve vztahu k žákům citově chladný, odměřený, je-li namyšlený a autokratický nebo pokud má povahu se znaky, které vyvolávají u žáků pocity strachu, závesti, hněvivosti apod.

V případě vadného emočního prostředí v družině, v dětské organizaci, v kroužku nebo v dětských domovech Vaněk (1972) upozorňuje, že ho mohou kromě nežádoucí povahy pedagogických pracovníků vytvář-

řet i jedinci, kteří mají nežádoucí povahové znaky, jimiž rozvracejí či alespoň rozladují „z přirozenosti vyrovnanou, kladnou, tvořivou a družnou dětskou povahu“. (Vaněk, 1972, s. 121) Bývají to, především v neorganizovaných skupinách, silnější osobnosti, které děti a mládež značně přitahují. Sugestibilnější jedinci se je snaží napodobovat např. v kouření, v mluvních projevech či dobrodružnostech, ale také ve zlomyslnostech, krádežích nebo hrubostech (Vaněk, 1972, s. 121).

Třetím typem prostředí je **prostředí poškozující formování fyziopsychických mechanismů**. „Z výchovného hlediska“, konstatuje Vaněk (1972), „zajímá vychovatele, který přebírá péči o dítě, i návyková soustava, v níž dítě doma žilo. Pedagogická typologie těchto soustav rozlišuje rodinná prostředí s různou hustotou návyků a s různou společenskou úrovní návykových prvků.“ (Vaněk, 1972, s. 128) Prostor prostředí poškozující formování fyziopsychických mechanismů je možné rozdělit do dvou základních typů:

- prostředí s nedostatečně rozvinutými návykovými soustavami, především v rodinách, kde v určitých případech nejsou prakticky utvářeny ani základní hygienické a společenské návyky,
- prostředí s nadměrně rozvinutými návykovými soustavami, zejména v oblasti společenského chování, které vedou k výchově dětí překultivovaných, resp. nepřirozeně přepěstěných a zatížených formalitami, které porušují harmonické rysy dětské osobnosti (Vaněk, 1972, s. 128).

5.3.3 Význam prostředí z hlediska velikosti prostoru

Zajímavá je otázka, jak velký je význam prostředí z hlediska velikosti prostoru. Kraus (2001) uvádí, že v socializačním procesu hraje zásadní roli mikroprostředí (např. rodina), neboť působí intenzivně, bezprostředně a s vysokou frekvencí. Z hlediska velikosti prostoru zde platí nepřímá úměrnost: čím větší je prostorové pole, tím jsou jeho vlivy zprostředkovanější. Na druhou stranu pokud se budeme ptát, která ro-

vina prostředí je vlastně určující, potom jsme podle autora nuceni konstatovat, že určující je makroprostředí, jelikož „celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí, přičemž toto působení se jakoby lomí přes roviny nižší (tedy poměry v regionu, lokalitě a např. rodině)“ (Kraus, 2001, s. 101)

V souvislosti s charakteristikou prostředí a jeho typologií uvádí Kraus (2001) následující pohled, který je podle jeho názoru důležitý pro sociální pedagogiku. Jedná se o to, že každé prostředí (jakéhokoli typu a úrovně) má vždy dvě stránky. Za první, materiální (věcnou, prostorovou), za druhé, sociálně psychickou (osobnostně vztahovou). Autor obě stránky charakterizuje následovně:

„Prvou stránku jakéhokoliv prostředí lze charakterizovat tím, jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, jaké faktory (materiální, přírodní) se v něm vyskytují, vybavení věcmi, technikou apod.“

Druhá stránka je dána lidmi, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich strukturou (z hlediska věku, pohlaví, vzdělání) a vztahy, které mezi nimi existují (včetně podřízenosti, nadřízenosti, tedy formální i neformální). K tomu lze ještě např. připočítat styl řízení, např. jisté instituce, režim, který v ní panuje, stupeň samosprávnosti apod.“ (Kraus, 2001, s. 102)

5.4 Úloha prostředí ve vztahu k výchově

Když víme, že prostředí, ať už záměrně, nebo nezáměrně, ovlivňuje vývoj člověka, působí na jeho chování, myšlení a cítění, podílí se na utváření jeho postojů a hodnot, musíme si logicky položit otázku, jakou roli hraje prostředí ve vztahu k výchově. Podle Krause (2001, 2008) hraje prostředí v souvislosti s výchovným procesem dvě základní role. Autor hovoří o funkci situační a funkci výchovné (formovací).

Situační funkce prostředí ve vztahu k výchově se dotýká Lindner (1888), podle něhož je výchova (či jak autor sám říká, „vychování“) zá-

vislá na „*přemnohých vnějších podmínkách, které jeho průběh více méně zaměňují a určují, připravující mu zvláštní buď úspěchy, buď překážky*“ (Lindner, 1888, s. 7) Pokud se týká funkce situační, jedná se o to, že každá výchovná situace, každý výchovný akt se vždy odehrává v nějakém konkrétním prostředí. V tomto smyslu vytváří prostředí určitou kulisu k příslušné výchovné situaci. Tato kulisa, resp. tyto okolní podmínky mohou jít našemu výchovnému snažení naproti, mohou se dokonce za zvláště vhodných okolností stát prodlouženou rukou vychovatele, zkrátka mohou působit v souladu s výchovnými cíli, tj. kladně. Na druhou stranu se může výchovný akt uskutečňovat v prostředí, které nám jako vychovatelům nenahrává, ba působí přímo v rozporu s výchovnými cíli, jde proti záměrům vychovatele. Sebelépe míněné výchovné úsilí se potom téměř automaticky mívá účinkem, neboť nenachází žádnou oporu v daném prostředí, které působí v rozporu se zamýšlenými výchovnými cíli. Přirozeně může nastat ještě jedna typologická situace, kdy prostředí zůstává ve vztahu k našemu výchovnému snažení irelevantní, tj. jeho působení je neutrální.

Pokud se týká **funkce výchovné (formovací)**, jde o to, abychom dokázali využít či použít prostředí jako výchovného prostředku, tj. abychom využili skutečnosti, že prostředí ovlivňuje chování člověka a výrazně se podílí na rozvoji osobnosti. Tento fakt podle Krause (2001, 2008) stále ještě nedostatečně oceňujeme, tj. příliš nepracujeme s prostředím jako s výchovným nástrojem. Přitom je známo, že se chování lidí mění podle toho, jak střídají prostředí, tj. v jakých prostředích se momentálně nacházejí.

Není rovněž pochyb o tom, že prostředí má vliv na chování člověka. Prokázala to řada různých experimentů. Pomocí různě nastavených podmínek a promyšlené úpravy prostředí lze ovlivňovat chování dospělých lidí na pracovišti, stejně jako žáků ve škole. A pokud víme o tomto silném **manipulačním** (nikoli manipulativním) **potenciálu prostředí**, o moci prostředí ovlivňovat chování druhých, potom by bylo „pedago-

gickým hříchem“ této schopnosti prostředí nevyužít ve prospěch rozvoje dětí, mládeže, ale i dospělých, ve prospěch dosažení výchovných cílů. Úvahy o manipulačním účinku prostředí, myšlenky o jeho moci ovlivňovat chování druhých, možnosti týkající se využívání prostředí jako výchovného prostředku, jakož i fakt, že působení prostředí je spontánní a přirozené, a tudíž účinné, nás přivádějí k chápání výchovy jako intencionální a funkcionální působení.

5.5 Pedagogizace prostředí

Pedagogizace prostředí je „zhmotněním“ konceptu nepřímé výchovy, resp. nepřímého (funkcionálního) působení. V roce 1978 u nás vyšel překlad publikace I. Furlana, která ve svém názvu obsahuje pojem „pedagogizace“. Publikace s názvem „Pedagogizace životního prostředí“ zůstala, bohužel, stranou pozornosti pedagogické veřejnosti, ačkoli obsahuje velice nosné pedagogické myšlenky. Furlan (1978) spojuje s pojmem „**pedagogizace prostředí**“ v zásadě **tři významy. Za první**, sjednocenost nebo jednotnou tendenci výchovného vlivu. Jinými slovy, autor rozumí pedagogizací prostředí jednotnou tendenci hlavních výchovných vlivů. Za vysoce pedagogizované prostředí považuje z tohoto hlediska prostředí školy, zejména mateřské a do značné míry i základní školy (jednotné působení učitelů, jednotící vliv osnov a školního řádu), za málo pedagogizované prostředí naopak považuje prostředí rodinné (nejednotné působení rodičů, rozdílné představy o výchově mezi rodiči a prarodiči dětí). **Za druhé**, humanizaci člověka. Autor má humanizací na mysli fakt, že pobytem v lidské společnosti dítě získává lidské vlastnosti (vzpřímenou chůzi, lidskou řeč, používání rukou k práci). Pokud by dítě vyrůstalo mimo lidské prostředí, např. ve společenství zvířat, nevýjelo by se jako lidský tvor, ale jako zvíře (viz případy tzv. vlčích dětí). V tomto případě by se dítě nehumanizovalo, nýbrž animalizovalo. Lid-

ské prostředí tudíž umožňuje vývoj člověka (dítěte) jako lidské bytosti. V nejširším smyslu je vlastně pedagogizované každé lidské prostředí. **Za třetí,** využívání prostředí jako pedagogického prostředku, tj. nástroje ovlivňování postojů a chování člověka. Pedagogickou úlohu může podle Furlana (1978) plnit jak sociální prostředí (např. působení na děti skrze kolektiv vrstevníků, skupina jako prostředek výchovy), tak prostředí fyzikální (pedagogická úloha strojů a techniky, prostředků masové komunikace apod.). Pokud se týká pedagogické úlohy strojů a techniky, autor podotýká, že věci, předměty a různé materiální výrobky působí na lidi, kteří je vyrobili a kteří je vlastní. Jejich působení může mít pedagogický charakter. Znamená to, že se i předměty mohou stát prostředkem pedagogizace životního prostředí. Furlan (1978) zároveň přiznává, že se pod vlivem techniky objevují také některé záporné tendence v pedagogizaci životního prostředí, jako např. „větší osamocenost dnešního člověka, jeho snížená citlivost na problémy a těžkosti jiných lidí, nepevnost rodinných svazků, etický materialismus atd.“ (Furlan, 1978, s. 110)

Zapamatujte si

Výchova je podmnožina vnějšího působení, což znamená, že prostředí a výchova spolu velice úzce souvisejí. Zatímco záměrnou práci s prostředím, organizování prostředí, uspořádávání skladby podnětů, vytváření vhodných podmínek pro vývoj člověka můžeme označit jako výchovu, přesněji jako tzv. nepřímou výchovu, potom o náhodném, spontánním, nezáměrném působení prostředí na člověka lze uvažovat pouze jako o výchově v uvozovkách, neboť se jedná o pouhé náhodné působení na člověka.

Základní přínos sociální pedagogiky spočívá v poznání, že výchova není pouze interpersonální aktivita, není to pouze děj, proces či záležitost odehrávající se tvář v tvář, nýbrž existuje řada dalších výchovných subjektů a vlivů (vedle rodiny a školy), které se podílejí na „formování“ a vývoji člověka.



Otázky



1. Uvedte základní kritéria pro uspořádání prostředí do určitých skupin a kategorií.
2. Vysvětlete pojem „pedagogizace prostředí“ na příkladu školního prostředí.
3. Popište, jaké důsledky plynou z prostředí, které poškozuje emotivní složku osobnosti.

6 Výchova (působení) intencionální a funkcionální

Dosud jsme se mohli opakovaně přesvědčit o tom, že výchova je pojímána jednotlivými autory různě široce. Jedni pod tento pojem zařazují pouze přímé, záměrné, intencionální působení vychovatele na vychovávaného, druzí rozšiřují pojem výchovy o nezáměrné vlivy prostředí, popř. neuvědomované důsledky vychovatelova působení. Další chápou výchovu jako proces cíleného působení vychovatele na vychovávaného, počítaje v to organizování prostředí, aby napomáhalo realizaci výchovných cílů.

V současné pedagogické terminologii se rozlišuje výchova intencionální a funkcionální.

Podstatným znakem intencionální výchovy je záměrné, soustavné, organizované a dlouhodobé působení na člověka. Funkcionální výchova se oproti tomu chápe jako činnost nezáměrná, neuvědomovaná (včetně nezáměrných a neuvědomovaných důsledků vychovatelova působení), resp. jako působení prostředí na člověka.

Zmínku o **funkcionálním působení** můžeme najít i u I. A. Bláhy (1927), ačkoliv Bláha konkrétně tento termín nepoužíval.

V souvislosti s „výchovným“ vlivem prostředí si mnohdy neuvědomujeme, že prostředí často formuje člověka mnohem více než záměrná (intencionální) výchova. To může být zapříčiněno jednak tím, že člověk se obvykle staví negativně vůči jakémukoliv výchovnému působení, děje-li se vědomě, jednak faktem, že vliv prostředí je permanentní, stálý, trvalý a neformální.

Protože není možné odstranit veškeré negativní vlivy prostředí, musíme se snažit už od dětství vůči nim posilovat obranyschopnost.

Intencionální a funkcionální působení se nevylučují, nýbrž doplňují. Podle Chlupa je důležité brát v úvahu intencionální působení, ovšem s vědomím si následujícího faktu: *„Mít na zřeteli, že je intencionálním jen v určitém směru, že vedle toho však má i stránky neuvědomované, funkcionální. Proto je ve výchově tak důležitá osobnost vychovatele, neboť v sobě soustřeďuje uvědomované i neuvědomované působení na vychovávané.“* (Chlup, 1965, s. 21)

Jelikož řada autorů chápe intencionální výchovu, ale zejména funkcionální působení (výchovu) v různých variantách a odstínech, pokusili jsme se o analýzu toho, jak jsou tyto pojmy v odborné literatuře pojímány a vymezovány. Výsledkem studia řady pramenů, včetně historických, je následující přehled.

6.1 Výchova (působení) intencionální a funkcionální: přehled pojetí

V monumentálním pedagogickém díle „Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“ G. A. Lindner s odkazem na Waitze připomíná, že *„vychovatel má při své činnosti tři tajné a bezodpovědné spolupracovníky, přírodu, společnost a osud“*. (Lindner, 1888, s. 5) Autor zde jinými slovy říká, že vývoj člověka není určován pouze výchovou ve smyslu záměrné, cílevědomé, soustavné, dlouhodobé a opako-

vané činnosti, jejímž cílem je dosáhnout u vychovávané osoby pozitivních změn (v jejím chování), tj. výchovou či působením intencionálním (záměrným, účelovým, vědomým, uvědomovaným, uvědomělým a přede-
dem promyšleným), nýbrž je spoluurčován i jinými faktory, např. dědič-
ností, společností a náhodnými situacemi.

Velký význam Lindnera, našeho druhého nejvýznamnějšího peda-
goga po J. A. Komenském, pro sociální pedagogiku tkví v tom, že jako
jeden z prvních v evropském – a zřejmě i v světovém měřítku – upozor-
nil na důležitost podmínek, ve kterých se výchova odehrává. A nejen to,
Lindner považoval podmínky výchovy (prostředí) za výchovné mocnos-
ti, které nejen ovlivňují úspěšnost či efektivitu výchovy, ale jsou zároveň
prostředky výchovy v širším smyslu.

Než se podíváme na problematiku funkcionální výchovy, resp. funk-
cionálního působení, která představuje pro sociální pedagogiku jednu
z klíčových oblastí, připomeneme si, co se rozumí výchovou intencionální.

6.1.1 Intencionální výchova (působení)

Intencionální výchova souvisí se slovem *intence* – záměr. Jedná se
tedy o záměrnou výchovu, resp. záměrné, úmyslné, cílevědomé půso-
bení na člověka nebo skupinu lidí. Místo o intencionální výchově se ně-
kdy hovoří o (1) výchově v užším smyslu, (2) přímé výchově, (3) záměrné
výchově. V následující části se pokusíme tyto pojmy stručně objasnit
a doložit případnými odkazy a citacemi z odborné literatury.

VÝCHOVA V UŽŠÍM SMYSLU

Výchovou v užším smyslu má Lindner (1888, s. 10) na mysli „*účelné
spodobování nedospělých dospělými*“, tj. přizpůsobování dětí dospělým,
resp. snahu dospělých učinit děti podobné svým vychovatelům, tj. do-
spělým osobám. Tato představa o výchově, jak praví Lindner (1888), vy-

chází z názoru, že vychovatelem může být pouze osoba, která drží, resp. řídí otěže vychovávání. Čím se společnost a její kultura („společenská kultura“) stávají složitějšími, tím více se také podle autora posunuje výchova od stránky tělesné ke stránce duchovní („duchové“).

Podotýkáme, že dnes se výchovou v užším smyslu rozumí rovněž výchova ve smyslu pěstování a rozvíjení postojů, zájmů, potřeb, hodnot, charakterových a volných vlastností, tj. vlastně výchova člověka v oblasti mravní, světonázorové, estetické, tělesné, pracovní či právní. V tomto případě se však jedná o snahu odlišit výchovu od vzdělávání, a sice v tom smyslu, že výchova se orientuje na oblast hodnotovou, postojovou, mravní, zatímco vzdělávání se týká hlavně stránky kognitivní, znalostní a vědomostní.

PŘÍMÁ VÝCHOVA

Kraus (2008) rozumí přímou výchovou, resp. přímým (intencionálním) výchovným působením „*přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného*“ (Kraus, 2008, s. 77) V případě přímé výchovy se tedy jedná o klasické přímé působení typu „face to face“, kdy vychovatel (přímo) říká vychovávanému, jak se má chovat, co smí a co nesmí, zkrátka otevřeně směřuje jeho chování. Pedagog (vychovatel) řídí vychovávaného přímo.

Podle Pelikána (1995) spočívá přímé výchovné působení „*v přímém vlivu pedagoga (pedagogů) na osobnost vychovávaného v celé výchovné situaci. Pedagog obvykle stojí před žáky požadavek, vymezuje cíl jejich činnosti. Ovlivňuje i rozhodovací proces, pokud vůbec ponechá žákům možnost jakéhokoliv rozhodnutí a nestanoví přímo i postup činnosti. V každém případě pak samotnou činnost řídí.*“ (Pelikán, 1995, s. 70)

ZÁMĚRNÁ VÝCHOVA

Intencionální výchovou se rozumí záměrné, cílevědomé, soustavné, dlouhodobé a opakované působení s cílem dosáhnout u vychovávané osoby pozitivních změn v jejím chování. Podle autorů publikace „Pedagogika“ (Chlup, Kopecký a kol., 1965) je podstatou výchovy „*záměrné působení vychovatele na jinou osobu*“. Toto podle autorů výše uvedené publikace „*platí dokonce i pro ty pedagogické směry, které tvrdí, že nejlepší je nepůsobit, protože i záměrné nepůsobení je záměrným působením*“. (Chlup. Kopecký, 1965, s. 16) Záměrné působení utváří vztah člověka ke světu, přičemž vztah člověka ke světu je aktivní. Ve srovnání s ostatními živočichy se člověk pouze prostě neadaptuje na prostředí, které ho obklopuje. Aktivní vztah člověka ke světu (prostředí) je faktorem, který mu umožňuje přežít. Je známo, že prostá adaptace na prostředí může mít v případě změněných podmínek (prostředí) pro živočichy zhoubné následky.

6.1.2 Funkcionální výchova (působení)

V odborné literatuře se můžeme v zásadě setkat se třemi základními významy sousloví „funkcionální výchova“, resp. „funkcionální působení“: (1) bezvědomé a bezúčelné vlivy vychovávací (výchova v širším smyslu), (2) neuvědomované (nezamýšlené) důsledky vychovatelova působení, (3) nepřímá výchova (pedagogizace prostředí). V následující části se pokusíme tyto významy stručně objasnit a doložit případnými odkazy a citacemi z odborné literatury.

BEZVĚDOMÉ A BEZÚČELNÉ VLIVY VYCHOVÁVACÍ (VÝCHOVA V ŠIRŠÍM SMYSLU)

Výchovu v širším smyslu Lindner (1888) chápe jako bezvědomé přizpůsobování se životním podmínkám. Podle Lindnera (1888, s. 10) se

i v případě nejpečlivější výchovy snaží každý jedinec přizpůsobit svoji vnitřní povahu vnějším okolnostem, poměrům a vlivům, ať už vycházejí od osobnosti vychovatele a jeho činnosti, nebo jsou způsobovány celkovým proudem událostí, v nichž se ocitáme. Člověk je tudíž vychováván nejen osobními vychovateli, ale také bezvědomým vnějším působením, tj. tím, že se hledí přizpůsobit většímu celku, do něhož patří. Lindner také vyzdvihuje důležitost podmínek, ve kterých dochází k vývoji, popř. výchově jedince. Svým důrazem na podmínky, v jejichž rámci se odehrává vývoj jedince, resp. v jejichž rámci probíhá výchova, se stal průkopníkem sociální pedagogiky v celoevropském měřítku. Velkou moc vnějších podmínek dokládá Lindner známým příkladem, kdy se pečlivě a cílevědomě vychovávaný mladík (výchova v užším smyslu) nakonec zvrhne a dopouští se věcí, ke kterým nebyl vychováván, resp. před nimiž byl varován. *„Moc poměrův a dějův, osudů bývá často silnější nežli úmysly vychovatelovy.“* (Lindner, 1888, s. 10)

V této souvislosti je možné připomenout Pařízkův princip neurčitosti a svobody vůle. Autor se pomocí těchto dvou principů snaží vysvětlit existenci tzv. černé ovce v rodině, tj. případ, kdy se dvě stejně vychovávané děti nakonec vydají na (mravní) cestě životem zcela opačným směrem. Zatímco **princip neurčitosti** říká, že nejsme s to z množství vlivů působících na člověka změřit jejich váhu a určit jejich hierarchii, **princip svobody vůle** vysvětluje, že vychovávaný jedinec sám vybírá a hodnotí vlivy, které na něho působí. Záleží tedy také na něm, na jeho aktivitě, zda některé vlivy k sobě propustí a jiné ne. Výsledek výchovy je tak společným dílem vychovatele i vychovávaného, přes jehož osobnost se výchovné působení „láme“, jeho stálé aktivity (Pařízek, 2000, s. 94).

V případě tzv. bezvědomých a bezúčelných vlivů vychovavacích (Lindnerův termín) se může v principu jednat o dva typy působení: (a) neorganizované, náhodné, nezáměrné působení prostředí (podnebí, klima, reklama), (b) nezáměrné (neuvědomované) působení osob, s nimiž přicházíme každodenně do styku a kteří o výchově sice permanent-

ně nepřemýšlejší, ale nevědomky, tj. s nějakým podvědomým úmyslem, ji svým způsobem realizují.

A. Neorganizované, náhodné, nezáměrné působení prostředí (podnebí, klima, reklama)

Děti se podle Lindnera (1888, s. 31) dobře vyvíjejí či prospívají („dávají se“) nejen v důsledku výchovy v užším smyslu, ale také díky působení přírody („dle rodičů, z kterých pocházejí“), krajiny, v níž žijí, a rovněž díky společnosti, jejíž jsou součástí, tj. se zřetelem ke kulturním živlům, které na ně společnost přenáší, a v souhlase s lidmi, s nimiž přicházejí do styku („obcují“).

Výchova přírodou

Lindner (1888) kategorizuje přírodní vlivy na světové (kosmické) a pozemské (tellurické). K pozemským patří zejména podnebí (klima). Vliv přírodních faktorů na lidský vývoj dokládá Lindner (1888) poukazem na závislost kulturního vývoje lidstva na zeměpisné šířce. Podobně má vliv na vývoj lidstva potrava, kterou se člověk živí.

„Národové masem se živící jako Angličané, mají docela jiný ráz, nežli národové živící se kukuřicí a rýží, jako Indové a p.

Těmito vlivy působí příroda přímo na tělo a nepřímo na duši a její vývoj, jak o tom svědčí hlavní rozšíření letor v rozličných územích. Cholerickým jest Ital, flegmatickým Angličan, sangvinickým Francouz.“ (Lindner, 1888, s. 15)

Lindner (1888, s. 16) konstatuje, že příroda vychovává každého jedince jak vnitřními vlohami, kterými jej vybavila, tak vnějšími podněty, kterými tyto vlohy přivádí k činnosti. Autor zde vlastně chápe vývoj jedince jako kombinování jeho biologických předpokladů a podnětů, které tyto předpoklady pomáhají rozvíjet. Aplikováno na výchovu, vychovávat znamená vlastně podněcovat, tj. obklopovat jedince takovými podněty, které umožní dosáhnout výchovných cílů.

Když Lindner (1888) vyzdvihuje přednosti výchování přírodou před záměrným lidským působením, zdůrazňuje zejména fakt, že toto výchování je „*stálé, důsledné, neodolatelné, spravedlivé, netrpí žádné výjimky, nesnáší žádného odporu, nezná žádné protekce, nedá se unášeti k žádným výstřednostem a přehmatům*“ (Lindner, 1888, s. 19) Na druhou stranu autor přiznává, že výchování přírodou je „*příliš jednotvárné a zdlouhavé, že kráčí příliš zvolna ku předu, unavující chovance záhy, když není o rozšíření přirozeného okolí umělým způsobem postaráno*“ (Lindner, 1888, s. 19)

Je třeba připomenout, že i když autor hovoří o výchování, chápe v tomto případě tento pojem širěji, tj. nemá jím na mysli pouze výchovu v užším smyslu se svojí orientací na oblast mravní a hodnotovou, nýbrž subsumuje pod pojem výchování rovněž vzdělávání

Výchova společnosti

Podle Lindnera (1888) je organizací společnosti dána nová stolice vychovatelská, která do určité míry nastupuje na místo přírody. Člověk se přizpůsobuje společnosti, která je víceméně přírodě odcizena. „*Výchování společenské podobá se pak přirozenému tím, že jest bezvědomé a bezúčelné*.“ (Lindner, 1888, s. 24)

Společnost podle Lindnera (1888, s. 25) vychovává jedince tím, že ho přizpůsobuje (připodobuje) své kultuře. „*Živly kulturními vychovává se každý člen společnosti, hledě se jim přizpůsobiti, a to bezvědomě a bezděčně*.“ (Lindner, 1888, s. 25) Podle autora společnost vychovává své členy (připodobňuje je sobě) dvěma prostředky: a) společenským zřízením, b) společenským obcováním.

- Jak společnost vychovává svým zřízením

V § 14 (subkapitole 14) Lindner (1888) uvádí, jak společnost vychovává svým zřízením. Každý člen společnosti se bezděčně přizpůsobuje společenskému zřízení, neboť toto: „*1. působí naň již svou zevnější tvářností, určujíc tím jeho názory a soudy; 2. podává mu mnohonásobné výho-*

dy a různá dobrodiní, jichž se jednotlivec rád chápe a jimiž se na zvláštní cesty přivádí; 3. podává mu veřejný příklad, působíc tím na jeho napodobivost a vůli; 4. udržuje společenský pořádek, jemuž každý musí se podříditi; 5. podporuje určité směry a snahy svou protekcí, opírajíc se jiným různými překážkami, jak patrně hlavně z jednání moci státní.“ (Lindner, 1888, s. 26)

K výše uvedeným důvodům přidává Lindner vysvětlující poznámky. K pojmu tvářnost (bod, resp. důvod č. 1) dodává, že „výrobky ruky lidské, jakož i instituce ducha lidského jsou nám mnohem příbuznější a přístupnější, nežli díla neosobní přírody“. Výhody společenské (důvod č. 2) otevírají se podle autora člověku v podobě práce, kterou již vykonali naši předkové.

- Jak společnost vychovává svým obcováním

Společenský duch, který sálá z veřejného zřízení, přechází podle Lindnera (1888) na jednotlivce obcováním (stýkáním). Za nejdokonalejší prostředek obcování považuje autor mluvu, která se ve společnosti „rodí, vyvíjí a brousí“. (Lindner, 1888, s. 27) Mluvy se lidé nezmocňují učním ve škole, ale obcováním ve společnosti. Bez mluvy, resp. obcování si lze pouze stěží představit plnohodnotný vývoj individua: „Zbaven mluvy zůstává člověk osamocen a vývoje neschopen, jak nám to příklady jednak hluchoněmých, jednak lidí zdivočelých, mimo společnost vyrostlých, dokazují.“ (Lindner, 1888, s. 27) Obcování je nezbytnou podmínkou k tomu, aby z narozeného bezmocného lidského jedince vyrostl člověk ve vlastním slova smyslu. Navíc způsob a míra obcování, jakož i vztah ke společnosti a osobní náhled na svůj poměr k ní stojí za rozdíly mezi lidmi: „Každý z nás jest zcela jiným dle toho, pokládá-li se osamělým jednotníkem, pouhé přírody synem, anebo členem společnosti.“ (Lindner, 1888, s. 28)

Omezení („obmezení“) výchovy osudem

Podle Lindnera (1888) neexistují dva lidé, kteří by měli stejnou výchovu. Je tomu tak ze **tří důvodů**:

- neexistují (dva) lidé, kteří by měli zcela stejnou „organizaci těla“ a – vyjma bratrů a sester – tytéž řady předků; právě proto také nemají stejné vlohy,
- ze strany okolí (prostředí) dopadají na každého člověka rozdílné dojmy a podněty (žádní dva lidé „*nenalézají ve zcela stejném postavení, a to ani vzhledem k přírodě, ani vzhledem ku společnosti*“), dokonce i kdyby objektivní dojmy, kterým by se dvěma lidem dostávalo zvenčí, byly totožné, což se ostatně nikdy nestane, byla by subjektivní vnímavost k těmto dojmům rozdílná v závislosti na jejich momentální náladě,
- tytéž předměty na nás působí různě, a sice v důsledku toho, s jakými představami, city a snahami se v daném okamžiku v našem vědomí setkávají, tj. na jaké naše „momentální rozpoložení“ právě narážejí (Lindner, 1888, s. 33).

Lindner (1888, s. 33) poznamenává, že slovo, které pronese vychovatel v pravý okamžik, mívá na chovance daleko větší vliv než celé kázání, které je mu vnucováno.

Z výše uvedeného podle Lindnera (1888) vyplývá hluboký **význam náhody pro výsledky výchovatelské**. Lidský život je podle autora plný nepatrných nahodilostí, které samy o sobě a dohromady přinášejí nejznamenitější důsledky.

Osud podle autora omezuje výchovu v užším smyslu, když vychovává člověka sám, a sice způsobem náhlým a často poměrně krutým (Lindner, 1888, s. 33). Můžeme shrnout, že autor má osudem ve výchově na mysli souhrn životních okolností, které člověk (vychovatel) nemůže ovlivnit, resp. běh života, který je utvářen činností člověka (vychovatele) i všemi okolnostmi na člověku (vychovateli) nezávislými.

B. Nezáměrné (neuvědomované) působení osob, se kterými přicházíme do kontaktu

Ve funkcionálním působení, připomíná Chlup (1965), ačkoli samo o sobě není záměrné a cílevědomé, se však přesto promítá určitá záměrnost a cílevědomost lidského jednání. *„Když se matka zabývá dítětem, nemusí sledovat přímo výchovné cíle, ale do její činnosti, do jejího, zabývání se dítětem se přesto promítají specifické znaky cílevědomosti lidského konání.“* (Chlup, 1965, s. 19) Toto funkcionální působení může být podle autora někdy dokonce mocnější než záměrné působení. Je tomu tak především tehdy, když je záměrné působení na nízké úrovni nebo užívá málo účinných prostředků výchovy. Účinnost tohoto funkcionálního působení pramení z jeho přirozenosti, neboť vychází ze samotné objektivní reality (Chlup, 1965, s. 19).

NEUVĚDOMOVANÉ (NEZAMÝŠLENÉ) DŮSLEDKY VYCHOVATELOVA PŮSOBENÍ

V případě tzv. neuvědomovaných důsledků vychovatelova působení se jedná o to, že vychovatel vychovává s určitým záměrem, vědomě usiluje o změnu či určité chování vychovávané osoby, leč vychovávaný si z jeho počínání (vychovávání) bere něco úplně jiného, než vychovatel původně zamýšlel. Jedná se tedy o nezamýšlené dopady (důsledky) vychovatelova intencionálního (záměrného) působení, a to jak v kladném, tak záporném smyslu.

Příklad z praxe: neuvědomované důsledky učitelova působení

Moje bývalá kolegyně ze základní školy byla pracovitá, pečlivá, zodpovědná učitelka, která by pro své žáky udělala první poslední. Byl to typ učitelky, která poté, co dostane od žáka jeden bonbon, je schopna sladkost rozkrájet na 20 dílků, aby se mohla o sladkost podělit se všemi

děti, popř. jde koupit bonboniéru, aby to dětem nebylo líto. Přesto ji děti neměly rády. Z jejích slov a vyučování si nebraly to, co jim chtěla sdělit a k čemu je chtěla motivovat či pohnout.

Jednou na konci školního roku mě požádala, jestli bych mohl jet s její třídou na dvoudenní školní výlet někam na Sázavu. Souhlasil jsem. Vždycky jsem si myslel, že paní učitelku mají její žáci rádi. Na poradách a ve sborovně se svých žáků jako třídní učitelka vždy zastávala a hezky o nich mluvila. Přes víkend chodila s manželem do školy, aby s jeho pomocí předělali a zkrášlili učebnu, která byla kmenovou třídou jejích žáků. Společně s manželem učebnu vymalovali, položili příjemnou podlahovou krytinu, zavěsili matematické modely a fyzikální pomůcky ke stropu, obložili stěny kovem apod.

O to větší bylo mé překvapení, když jsem na výletě opakovaně zaslechl, jak žáci nelichotivě a někdy i sprostě o paní učitelce mluvili. Výroky typu *„Ta kráva!“* nebo *„Tu teda nesnáším.“*, popř. *„Kéž bysme dostali někoho jiného za třídního!“* nebyly výjimkou. Nejdříve jsem myslel, že jsem se přeslechl, že asi nejde o dotyčnou paní učitelku, která má děti ráda a snaží se jim vycházet vstříc. Když jsem se dětí zeptal, jestli opravdu mluví a takto smýšlejí o své třídní učitelce, řekli mi, že ano. Prý ji nesnášejí, protože je to taková „suchá lípa“, člověk bez humoru, strašná pečlivka, která se o ně stará, až je to někdy otravuje. Navíc prý neumí učit a je s ní strašná otrava. Chodí staromódně oblékaná, je s ní nuda.

Uvedeným příkladem jsme vlastně popsali jeden typ funkcionální výchovy, resp. funkcionálního působení, tj. nezamýšlené a neuvědomované důsledky učitelova či vychovatelova působení. Učitelka má ve vztahu k žákům nějaký cíl, svoji výchovu promýšlí, něco zamýšlí, nějak se chová, nějak chce na žáky zapůsobit, ale ti si z jejích projevů a jejího chování odnesou něco zcela jiného, než měla na mysli. Jinými slovy, paní učitelka něco plánovala, zamýšlela, ale výsledek byl buď nulový, nebo dokonce opačný (záporný) – viz výroky žáků typu: *„Nebereme ji vážně. Neposloucháme, co nám říká. Nechtěli bychom dopadnout jako ona.“*

Na tomto příkladu je názorně vidět, jak pravdivý je tzv. Thomasův teorém, který tvrdí, že pokud je situace lidmi definována jako reálná, potom je reálná i ve svých důsledcích. Jinak řečeno, člověk se chová podle toho, jak se mu daná věc či situace jeví, nikoli podle toho, jaká ve skutečnosti třeba je. Vztaženo k našemu příkladu, žáci se k učitelce chovali podle toho, jak její vystupování a projevy vnímali, jak si je vysvětlovali, tj. subjektivně „překládali“. Příkladem, který zachycuje podstatu Thomasova teorému, je např. následující úryvek ze slavného díla Erasma Rotterdamského „Chvála bláznivosti“ – většinou známějšího pod názvem „Chvála bláznovství“: *„Kdyby někdo měl manželku ošklivou jako noc, ale manželovi by se zdála krásná jako Venuše, zdaž to není totéž, jako by skutečně byla krásná? Kdyby někdo s obdivem zíral na desku pomazanou rumělkou a žlutou hlinkou a věřil, že to je malba od Apella nebo Zeuxida, zdaž nebude šťastnější než ten, kdo si za velké peníze koupil originály těch mistrů, ale při pohledu na ně pak pocituje jen zcela malou rozkoš?“* (Rotterdamský, 1966, s. 71–72) V souvislosti s námi prezentovaným příběhem třídní učitelky stojí možná za připomenutí tradiční učitelský povzdech: *„Pořád to těm žákům říkám dokola, a oni se tím neřídí.“* Jde totiž mj. o to, kdo a co říká, jak to říká a hlavně, jak to žáci chápou, jak tomu rozumějí, jak si to sami „překládají“.

NEPŘÍMÁ VÝCHOVA (PEDAGOGIZACE PROSTŘEDÍ)

Koncept nepřímé výchovy se váže k tzv. pedagogizaci prostředí, tj. záměrnému organizování prostředí a situací, které mají vychovatele zastoupit. V tomto smyslu lze hovořit o výchově, která se uskutečňuje „oklikou“, tj. skrze „prostředníky“ (prostředí, peery, situace).

Kraus (2008, s. 77) hovoří o tzv. nepřímém (funkcionálním) výchovném působení, při němž *„vychovatel sám do situace nevstupuje, ale vytváří (ovlivňuje) podmínky v prostředí, jimiž na vychovávaného působí“*.

Nepřímé výchovné působení využívá jednak životních situací a pokouší se o jejich nepřímé využití k výchovným cílům, jednak se sám vychovatel (pedagog) snaží vytvářet a organizovat vlastní výchovné situace, a to takovým způsobem, aby byly ze strany žáků vnímány pokud možno jako situace přirozené, neřízené a ve kterých by měli žáci pocit svobody samostatného rozhodování, přičemž by se zde ve skutečnosti realizoval záměr pedagoga (Pelikán, 1995, s. 71–72).

Výzkumy, které autor realizoval, ukázaly, že *„není rozhodující, jaká je objektivní situace žáka, tj. zda skutečně má možnost plně samostatného rozhodování, ale to, zda má pocit samostatnosti“*. (Pelikán, 1995, s. 72) V praxi se tak v souvislosti s konceptem nepřímé výchovy uplatňuje tzv. Thomasův teorém, který říká, že se lidé nechovají a nereagují na danou situaci podle toho, jaká ve skutečnosti je, ale podle toho, jak si ji vysvětlují, „překládají“, zkrátka podle toho, jak na ně působí.

Zapamatujte si

Výchova v užším smyslu představuje podle Lindnera (1888, s. 31) třetí výchovatelskou mocnost (dalšími dvěma mocnostmi jsou vychovávání přírodní a kulturní). Pokud by tato výchova „pracovala“ proti přírodě a kultuře, byla by neúspěšná. Velkou moc přírodního a kulturního vychování odvozuje Lindner (1888, s. 31) od toho, že se každá z těchto mocností opírá o *„tuhou dlouholetým vývojem utkvělou organizaci výchovatelských podmínek a vlivů“*. Obě tyto mocnosti obklopují chovance ze všech a stran a působí neustále, zatímco výchova v užším smyslu působí pouze přetržitě, občas a po omezenou dobu. Autor z výše uvedeného vyvozuje závěr, že *„osobní vychovatel nezmůže ničeho, pokud obrací se proti přírodě a proti společnosti“*. (Lindner, 1888, s. 31)

V poznámce k tvrzení, podle něhož osobní vychovatel nic nezmůže, jestliže se obrací proti přírodě a společnosti, Lindner (1888) konstatuje, že pokud je vychovatel schopen ovládat, řídit či směřovat přírod-



ní a společenské činitele, některé z nich odstraňovat a oslabovat, jiné zase přivádět a stupňovat, potom bude pánem vychování (Lindner, 1888, s. 32).

Otázky



1. Vysvětlete pojmy intencionální a funkcionální výchova.
2. Doložte je příklady z vlastní praxe.

7 Závěr

Sociální pedagogika je oborem, který v České republice, podobně jako na Slovensku, prochází od počátku devadesátých let extenzivním vývojem, jenž je důsledkem někdejší ideologicky motivované cílené inhibice oboru. Tento překotný vývoj přinesl řadu pozitivních výsledků (např. zavedení výuky sociální pedagogiky do kurikula středních, vyšších a vysokých škol pedagogického zaměření), ale také problémů. Sociální pedagogika jako vědní obor se dnes nachází ve složité situaci, kterou je třeba využít jako příležitost pro její promyšlenou konsolidaci.

V České republice se bezprostředně poté, co na konci osmdesátých let pominuly ideologické tlaky, vytvořilo několik center rozvoje sociální pedagogiky. Postavení této rehabilitované disciplíny však zkomplikoval bouřlivý vývoj podobné, dříve rovněž marginalizované nauky – sociální práce. Na Filozofické fakultě UK započal její kvantitativní i kvalitativní rozvoj a byla vytvořena i samostatná katedra sociální práce. Rodící se obor byl dobře personálně zajištěn (Oldřich Matoušek, Igor Tomeš, Jiřina Šiklová aj.) a brzy se stal dominantní platformou pro teoretickou kultivaci otázek, které spadají rovněž do oblasti sociální pedagogiky.

V České republice tedy došlo k určitému upozadění sociální pedagogiky, která dlouho postrádala vědecký charakter a přežívala spíše jako vyučovací předmět, případně studijní obor na středních, vyšších a vysokých školách. Později se sice zrodily stěžejní práce, které napomohly konstituování sociální pedagogiky a vyvolaly její další rozvoj, a to především zásluhou Krause (2001, 2004a, 2004b, 2008), Klapilové (1996), Přadky (1998), Hradečné (1995), Němce (2002) či Procházky (2012), nicméně divergentní vývoj sociální práce a sociální pedagogiky již nebylo možné zvrátit.

Na závěr zmíníme specifika a úkoly sociální pedagogiky. Zatímco část pojednávající o specifikách sociální pedagogiky představuje svým způsobem zobecněný souhrn našeho textu, pasáž týkající se úkolů sociální pedagogiky je nástinem budoucnosti sociální pedagogiky, resp. výzvou pro pracovníky v této vědní disciplíně a současně praktické oblasti.

7.1 Specifika sociální pedagogiky

V souvislosti se specifiky sociální pedagogiky je možné připomenout článek B. Krause „K aktuálním otázkám sociální pedagogiky“, který byl v roce 1995 publikován v časopise Pedagogická orientace. Kraus soudí, že existují dva okruhy problémů, které v podstatě stojí mimo pozornost tradičních pedagogických disciplín. Jedná se o **sociálně pedagogickou prevenci** a **sociálně pedagogickou terapii**. Domníváme se, že tyto dva fenomény lze zároveň považovat za specifika sociální pedagogiky.

Kraus (2008) se domnívá, že specifika sociální pedagogiky (ve srovnání s tradiční pedagogikou) lze hledat ve vztahu k: **a) objektu výchovy, b) cílům výchovy, c) metodám a prostředkům výchovy**.

Ve vztahu k **objektu výchovy (a)** spočívá specifikum sociální pedagogiky v tom, že klade důraz nikoli na jedince, nýbrž na sociální skupiny

(komunity, minority, vrstevnické skupiny, profesní skupiny apod.); jedince, individuum jako objekt výchovného ovlivňování pojímá sociální pedagogika v širších souvislostech sociálního prostředí, ve kterém žije.

Ve vztahu k **cílům výchovy (b)** spočívá specifikum sociální pedagogiky v tom, že klade důraz na filantropické cítění, altruistické chování a jednání, spolupráci a vzájemnou pomoc, a to zejména na pomoc „slabším“, přičemž směřuje k demokratizaci a humanismu.

Ve vztahu k **metodám a prostředkům výchovy (c)** spočívá specifikum sociální pedagogiky v tom, že upřednostňuje postupy, jimiž neovlivňujeme vychovávaného přímo, nýbrž prostřednictvím prostředí, podmínek, ve kterých výchova probíhá, využíváním interpersonálních vazeb, režimu apod. (Kraus, 2008, s. 48–49).

Ztotožňujeme se s Krausem formulovanými specifiky sociální pedagogiky s jedinou výhradou. Domníváme se, že formulace vztahující se k objektu výchovy, která tvrdí, že sociální pedagogika „*klade důraz nikoli na jedince, ale na sociální skupiny*“ (Kraus, 2008, s. 48), je zavádějící. Sociální pedagogika nemůže „vynechat“ či opomenout jedince, resp. nemůže neklást důraz na jeho výchovu a vývoj. Autor si zřejmě tuto skutečnost uvědomil, když o rok později v encyklopedickém hesle „Sociální pedagogika“ v souvislosti se specifikem sociální pedagogiky k objektu výchovy již nehovoří o „nedůrazu na jedince“, ale o „*akcentu na podmínky vychovávaného a na sociální skupiny...*“ (Kraus, 2009, s. 735).

Říkalo se a platí to dodnes, že kvalita osobností rozhoduje o hodnotě celé společnosti. Pokud chceme, řečeno poněkud archaicky, aby život osobností plodil dobrý život společný, nemůžeme zanedbávat péči o jedince a jeho výchovu. Otázka nestojí, zda má být hlavním cílem („objektem“) výchovy jedinec, individuum, individualita, nebo celek (sociální skupina, komunita), jehož kolektivním potřebám má výchova přizpůsobovat přípravu jeho členů. Úkolem a zároveň specifikem sociální pedagogiky je snaha o rovnováhu mezi individuálním a sociálním principem, snaha zharmonizovat individualismus a kolektivismus, a do-

spět tak k tomu, aby byl každý člověk, pokud to je možné, prospěšný nejen sobě, ale i druhým lidem, společnosti. Domníváme se, že tento cíl, úkol či princip je součástí antropologického paradigmatu sociální pedagogiky.

7.2 Úkoly sociální pedagogiky

Před sociální pedagogikou stojí v současné době řada úkolů. Mezi hlavní např. patří: a) upřesnění terminologie sociální pedagogiky, b) zpřesnění cílů a obsahu sociální pedagogiky, c) rozvoj teorie sociální pedagogiky, d) profesionalizace a institucionalizace sociální pedagogiky, e) rozpracování forem a specifických metod sociální pedagogiky, f) vymezení funkce a pozice sociálního pedagoga ve společenské praxi a legislativě, g) sjednocení standardů sociální pedagogiky jako studijního oboru na úrovni vysokoškolského studia, popř. v rámci vyšších odborných škol, h) posilnění autonomie sociální pedagogiky, i) reflektování globálních problémů společnosti (generační, multikulturní, ekologické, problémy spojené s technizací našeho života), j) přispívání k utváření zdravého životního stylu (smysluplné využívání volného času, zvládání náročných životních situací, podpora sociální kreativity), k) popisování a analyzování prostředí, včetně jeho vlivů na vývoj a chování člověka, l) zkoumání možností poskytování pomoci lidem z hlediska jejich adaptace na stále náročnější životní podmínky, zejména těm, u kterých se projevují první známky rizikového chování (Bakošová, 1994, 2008; Kraus, 2008). Obecným a takřka všeobjímajícím úkolem dnešní sociální pedagogiky je pokusit se vymezit a rozpracovat její paradigma.

8 Literatura

- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)*. Bratislava : UK, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
- BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava : UK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BLÁHA, I. A. *Sociologie dětství*. Praha/Brno : DK, 1927.
- CIPRO, M. *Pedagogika a společnost*. Praha : Miroslav Cipro, 1999. ISBN 80-238-1767-1.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha : Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky*. Praha : VŠE, 1999. ISBN 80-7079-431-3.
- FURLAN, I. *Pedagogizace životního prostředí*. Praha : SPN, 1978.
- GRECMANOVÁ, H. Faktory rozvoje lidského individua. Podmínky výchovy – vnitřní a vnější. In HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Základy pedagogiky I*. Olomouc : UP, 1995, s. 23–26. ISBN 80-7067-575-6.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Budka, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-605-6.
- HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-015-7.
- CHLUP, O.; KOPECKÝ, J. a kol. *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*. Praha : SPN, 1965.
- KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : UP, 1996. ISBN 80-7067-669-8.
- KRAUS, B. K aktuálním otázkám sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, roč. 5, 1995, č. 15, s. 58–61. ISSN 1211-4669.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B. Sociální pedagogika. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 733–737. ISBN 978-80-7367-546-2.
- KRAUS, B. Paradigmata sociální práce a sociální pedagogiky. In *Politiky a paradigmata sociální práce: Co jsme zdědili a co s tím uděláme? Sborník z konference*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2011, s. 27–35. ISBN 978-80-7318-994-5.
- LINDNER, G. A. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice : A. Mareš, 1888.
- MAREŠ, J. Sociální pedagogika a sociální lékařství: shody, rozdíly, otázky. In *Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference uskutečněné ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU v Brně na téma Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína*. Brno : IMS, 2000, s. 17–27. ISBN 80-902936-0-3.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-73-15-012-3.
- PAŘÍZEK, V. Možnosti a cesty výchovy při kultivaci sociálního vývoje žáků. In *Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference uskutečněné ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU v Brně na téma Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína*. Brno : IMS, 2000, s. 92–97. ISBN 80-902936-0-3.
- PECHA, L. *Makarenko a současná kolektivní výchova*. Praha : SPN, 1968.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- POLÁČKOVÁ, V. Studijní zaměření „Sociální pedagogika“ na katedře pedagogiky FF UK. In *Aktuální problémy sociální pedagogiky. Sborník příspěvků ze semináře konaného 17. února 1998*. Brno : Paido, 1999, s. 8–11. ISBN 80-85931-66-4
- PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PŘADKA, M. Počátky a příčiny vzniku sociální pedagogiky. In PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno : MU, 1998, s. 5–16. ISBN 80-210-1946-8.
- ROTTERDAMSKÝ, E. *Chvála bláznivosti*. Praha : Odeon, 1966.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha : VŠCHT Praha, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- TROJAN, S. a kol. *Lékařská fyziologie*. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-7169-036-8.
- URBANOVSKÁ, E. Osobnost vychovávaného jedince. In HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Základy pedagogiky I*. Olomouc : UP, 1995, s. 83–89. ISBN 80-7067-575-6.
- VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha : SPN, 1972.
- VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-862-8.
- WROCZYŃSKI, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968.

NÁRYS SOCIÁLNÍ
PEDAGOGIKY

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 68

Formát: A5

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7290-668-0

NÁRYS SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

*Katedra pedagogiky,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK Praha (CZ.1.07/1.3.00/19.0002)