

Sociální pedagogika v díle českých pedagogů

Bc. Hana Hasalová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana HASALOVÁ**
Osobní číslo: **H128117**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociální pedagogika v díle českých pedagogů**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na historický vývoj sociální pedagogiky se zaměřením na vývoj v českých zemích
- na současné pojetí sociální pedagogiky ve smyslu multidisciplinární vědecké disciplíny
- na hledání prvků sociální pedagogiky v dílech vybraných českých pedagogů

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al., *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2

KRAUS, B., SÝKORA P., *Sociální pedagogika I. Institut mezioborových studií Brno: BonnyPress, 2009, 63 s.*

LACA, S., *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011, 211 s.

PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6

PŘADKA, M., KNOTOVÁ D., FALTÝSKOVÁ J., *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 45 s. ISBN 80-210-3469-6

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

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Hana Hasalová

Jméno, příjmení studenta

V Brně 15. 4. 2013

Hasalová Hana

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje vznik a formování „Sociální pedagogiky“, přibližuje společenské a historické okolnosti, které ovlivnily její postupný vývoj. Práce je zaměřena na vybrané české pedagogy, v jejichž tvorbě sleduje sociálně pedagogickou tematiku. Část práce popisuje vybrané sociálně patologické jevy ve společnosti, které vykazují v dnešní době vzrůstající tendenci a jsou velmi nebezpečné pro celou společnost. Sociální patologie je tak pro současnou sociální pedagogiku velkou výzvou. Cílem práce je vyhledat prvky sociální pedagogiky, které se vyskytují ve vybraných dílech Jana Amose Komenského.

Klíčová slova:

Sociální pedagogika, sociální patologie, vzdělávání, společnost, pedagog, škola, univerzita, rodina, kriminalita, šikana, závislost, prevence, sociální prostředí, multikulturní společnost, volný čas, altruismus, sociologie, psychologie, filozofie, etika, renesance, reformace, humanismus, filantropismus, náprava, kultura, vývoj, náboženství, demokratismus, mír.

ABSTRACT

The diploma work describes the creation of „Social pedagogy“ and its formation under the influence of different social and historical events. The diploma work targets the Czech pedagogues and their selected works with social pedagogy theme. One part of the work deals with the Social pathology phenomena. Nowadays they are unfortunately still increasing and are very dangerous for the whole society. Social pathology phenomena is big challenge for today's Social pedagogy. The target of the diploma work is to find out the social pedagogic elements in the selected works of Jan Amos Komenský.

Keywords:

Social pedagogy, social pathology, education, society, pedagogue, school, university, family, criminality, bullying, addiction, prevention, social environment, multicultural society, leisure time, altruism, sociology, psychology, philosophy, ethic, renaissance, reformation, humanism, philanthropism, reform, culture, development, religion, democratism, peace.

Poděkování

Poděkování patří doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za jeho laskavý a lidský přístup, se kterým mi poskytoval cenné rady a připomínky během zpracování mé diplomové práce.

Motto

S pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školy.

Bez knih nebývá učený nikdo ani ve škole.

(J. A. Komenský)

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	10
1.1 GENEZE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	11
1.2 POJETÍ ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	24
1.3 DEFINICE POJMU „SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA“ DLE RŮZNÝCH AUTORŮ	30
2 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	32
2.1 PROJEVY AGRESIVITY V RODINÁCH, VE ŠKOLÁCH A NA PRACOVÍŠTÍCH.....	33
2.2 ZÁVISLOSTNÍ CHOVÁNÍ, KRIMINALITA A SUICIDALITA.....	40
2.3 PENOLOGIE A PENITENCIARISTIKA Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	44
2.4 MARGINÁLNÍ SKUPINY VE SPOLEČNOSTI	45
2.5 VÝZNAM PREVENCE (PRIMÁRNÍ, SEKUNDÁRNÍ, TERCIÁRNÍ)	48
3 PRVKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V DÍLE ČESKÝCH PEDAGOGŮ	49
3.1 JAN HUS (1371 – 1415)	49
3.2 PETR CHELČICKÝ (1390 – 1460)	50
3.3 JAN AMOS KOMENSKÝ (1592 – 1670).....	51
3.4 GUSTAV ADOLF LINDNER (1828 – 1887)	58
3.5 BŘETISLAV FOUSTKA (1862 – 1947).....	60
3.6 INOCENC ARNOŠT BLÁHA (1879 – 1960)	60
3.7 STANISLAV VELINSKÝ (1899 – 1991).....	63
3.8 KAREL GALLA (1901 – 1985).....	64
4 ZAMĚŘENÍ VYBRANÝCH SOUČASNÝCH PEDAGOGŮ	65
4.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A SOCIÁLNÍ PRÁCE, SOCIÁLNÍ PATOLOGIE	65
4.2 PENOLOGIE A PENITENCIARISTIKA.....	66
4.3 VLIV PROSTŘEDÍ NA VÝCHOVU.....	66
4.4 RESOCIALIZAČNÍ A ETOPEDICKÉ ZAMĚŘENÍ.....	68
4.5 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA, VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE	68
5 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRVKY V DÍLE KOMENSKÉHO	70
5.1 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY	70
5.2 ANALÝZA VYBRANÝCH DĚL	71
5.2.1 Velká didaktika	71
5.2.2 Informatorium školy mateřské	79
5.2.3 Labyrint světa a ráj srdce	81
5.2.4 Všeobecná porada o nápravě věcí lidských	85
5.2.5 Svět v obrazech	93
ZÁVĚR	95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	96

ÚVOD

Sociální pedagogika, jako samostatná vědní disciplína, vznikla v našich podmínkách počátkem 20. století spojením pedagogiky a sociologie. Tento obor vychází z tradic filozofického a sociologického myšlení a z tradic sociální práce, péče, solidarity a starosti o druhé, jež doprovází mezilidské soužití ve všech historických epochách. Z těchto dvou základů vychází také členění části práce, věnující se pojetí sociální pedagogiky, kdy je vývoj sociální pedagogiky sledován na straně jedné z pohledu teoreticky orientované sociální pedagogiky a na straně druhé z pohledu prakticky orientované sociální pedagogiky.

K velkému rozvoji sociální pedagogiky došlo v České republice po změně společenských podmínek v devadesátých letech. Tento rozvoj byl způsoben různými důvody. Za subjektivní, vnitřní předpoklady rozvoje sociální pedagogiky lze považovat výsledky, kterých sociální pedagogika již dosáhla v České republice a v ostatních zemích. Objektivní potřebou rozvoje sociální pedagogiky byla společenská poptávka po oboru, který by dokázal najít odpovědi na problémy, které se u nás ve větší míře začaly objevovat po změně společenského systému. V této době se výrazně změnila situace v rodinách a ve školách, a to na všech úrovních.

Rok 1989 s sebou nepřinesl jen pozitivní společenské změny. Došlo také bohužel k nárůstu nových negativních jevů, které souvisely s otevřeností naší republiky, a to jak z geografického, tak také z ideového hlediska. Z České republiky se stala nejprve tranzitní země, později cílová stanice různých drogových mafií. Aktuální se také stala problematika náhradní rodinné péče, nebo dříve často přehlížený problém kriminality dětí a mladistvých. Mezi tyto sociální problémy lze v současné době zařadit i otázku stále rostoucí agresivity, a to napříč generacemi, problematiku různých marginálních skupin ve společnosti, ať se již jedná o bezdomovce, různé etnické menšiny, či v poslední době stále aktuálnější sociální problematiku seniorů. Otázka sociálně patologických jevů dnešní společnosti je velmi palčivá, a tak musí stát také v popředí zájmu sociální pedagogiky. Právě z tohoto důvodu je uvedená problematika věnována část diplomové práce.

V úvodní části práce se budu věnovat genezi sociální pedagogiky, pokusím se přiblížit důvody jejího vzniku, historické události a významné osobnosti, které ovlivnily její postupné formování, a to v jednotlivých epochách vývoje společnosti.

V další části uvedu vybrané patologické jevy současné společnosti, neboť jsou nedílnou součástí sociální pedagogiky jako vědní disciplíny. Problematika různých sociálně patologických jevů stále nabývá na významu, některé z těchto jevů mají v dnešní společnosti stále vzrůstající tendenci, z tohoto důvodu jsem se ve své práci soustředila na vybraný okruh těchto jevů, jejichž řešení může být pro současnou sociální pedagogiku velkou výzvou.

Třetí kapitola diplomové práce se bude věnovat významným českým pedagogům a jejich vybraným dílům, které budou zmíněny v sociálně pedagogickém kontextu. Protože diplomová práce má historiografický charakter, budu postupovat chronologicky, začnu obdobím působení Mistra Jana Husa, dále budu pokračovat obdobím humanismu, ve kterém působila nejvýznamnější osobnost nejen české, ale i světové pedagogiky, Jan Amos Komenský. V další části se zaměřím mimo jiné i na zakladatele české sociální pedagogiky, Gustava Adolfa Lindnera. V další kapitole zmíním vybrané současné pedagogy a uvedu jejich nejvýznamnější práce, a to v souvislosti s jejich profesní specializací. Závěrečná, pátá, kapitola bude pojata jako praktická část diplomové práce a použiji zde metodu kvalitativního výzkumu s obsahovou a historicko - srovnávací metodou.

Cílem diplomové práce je analyzovat vybraná díla Jana Amose Komenského a vyhledat v nich sociálně pedagogické prvky. Jednotlivé prvky sociální pedagogiky budou analyzovány v dílech *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Svět v obrazech*, *Labyrint světa a ráj srdce* a *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*.

Téma diplomové práce „*Sociální pedagogika v díle českých pedagogů*“ jsem si zvolila s ohledem na skutečnost, že se bezprostředně dotýká studovaného oboru. Práce by se tak mohla stát, a to nejen pro mě, prostředkem k rozšíření dosud získaných teoretických vědomostí a inspirací všem ostatním, kteří se o sociální pedagogiku a díla se sociálně pedagogickou tematikou zajímají, nebo se o ní chtějí dovědět něco více.

1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Mnozí významní pedagogové a sociologové hledali již od počátku 20. století odpověď na otázku, čím se sociální pedagogika zabývá. Snažili se změnit panující přesvědčení, že formování osobnosti je podmíněné jen biologickými a psychologickými faktory. Chtěli poukázat na souvislosti mezi výchovou a vlivem společenského prostředí. Toho si všiml již **Auguste Comte** (1798–1857), který zdůrazňoval, že jednatel úzce souvisí se sociálním prostředím a naopak, že sociální prostředí může existovat a dále se rozvíjet jen díky vzájemné solidaritě všech jeho členů. Úlohu společenské výchovy chápal především v rozvoji altruizmu, ve vzájemné solidaritě a sounáležitosti (Wroczyński, 1968, s. 44).

Sociální pedagogika je velmi rozsáhlý pojem, zahrnuje především prostředí, výchovu, vzdělání, různé sociální skupiny a mnoho jiného. Sleduje také v kontextu současné doby podmíněnost výchovných procesů specifickými vlivy prostředí. Věnuje se výchově jako celku, ale současně se soustřeďuje také například na problémy mimoškolské výchovy (Laca, 2011, s. 6-8).

„Sociální pedagogika má charakter transdisciplinární a výrazně integrující. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských, ale i dalších vědních disciplín. Má blízko především k sociologii, ale také k antropologii, k psychologii, politologii i k teologii, právním a medicínským oborům“ (Kraus, 2008, s. 52).

Sociologie poskytuje sociální pedagogice rozsáhlé poznatky o struktuře, fungování, ale také procesech ve společnosti. Sociální pedagogika má těsné vazby k psychologii, neboť jí umožňuje pochopit osobnost vychovávaného, jeho prožívání a chování. Pro lepší pochopení biologických hledisek výchovy přispívají z medicínských oborů hlavně neurologie a psychiatrie. Velký význam má pro sociální pedagogiku sociální a kulturní antropologie. Narůstající multikulturnost celé společnosti bude vyžadovat stále hlubší pochopení „těch druhých“ a odsud plynoucí toleranci k lidem z jiných zemí. Z právních disciplín je to hlavně právo občanské, rodinné, trestní a pracovní, které poskytuje informace o normách v souvislosti se sociálně výchovnou prací. Nelze opomenout ani význam filozofie, hlavně filozofie výchovy a etiky (kategorie dobra, spravedlnosti, důvěry, tolerance...). Velký význam, zvláště dnes, kdy je snaha o integraci postižených do života ostatních, má vztah sociální a speciální pedagogiky (Kraus, 2008, s. 53-55).

1.1 Geneze sociální pedagogiky

Myšlenky antické filozofie měly významný vliv na celou evropskou vzdělanost, proto bych velmi ráda uvedla nejvýznamnější osobnosti působící v této době. Na antické pojetí výchovy a vzdělávání bude navazovat období středověku, jeho vrcholné období bývá nazýváno obdobím scholastiky. Éra novověku je naplněna řadou historických a vědeckých událostí, objevů té doby, nelze a není cílem práce uvést vše, pokusím se zmínit jen nejdůležitější okolnosti, které měly vliv na formování sociálně pedagogického myšlení a na pozdější genezi sociální pedagogiky jako samostatné vědy.

Sociálně pedagogické myšlení v antice

Řecko

Starověké Řecko tvořily městské státy s různým typem sociálního zřízení. Za nejvýznamnější se považují státy Sparta a Athény. V nich se vyvinuly i odpovídající výchovné systémy. Sparta byla zemědělský stát s aristokratickým zřízením, státní otroci tvořili 90% obyvatelstva. Výchova svobodných občanů byla státní, jak pro hochy, tak pro dívky. Hlavní složku tvořila výchova tělesná a branná, měla vojenský charakter. Athény byly rozvinutější nejen v ekonomické oblasti, ale také v sociálně politické sféře. Tato skutečnost vedla ke vzniku podstatně náročnějšího a komplexnějšího výchovného modelu. Aténská výchova si kladla za svůj cíl tzv. kalokagathii, to znamená ideál krásy a dobra, uskutečňovala se syntézou rozumové, tělesné, mravní a estetické výchovy. V Aténách vznikl třístupňový systém škol. Byly pouze pro hochy a školy byly soukromé. V antickém Řecku působili také soukromí učitelé, nazývali se „Sofisté“ a vyučovali řečnictví. Značný význam kladli na přírodní vědy a jejich praktické využití v řemeslech, obchodu a při námořní plavbě (Jůva, 2001, s. 24).

Sokrates (469–399 př. n. l.) svým učením o mravní dokonalosti a absolutní pravdě vystoupil proti sofistickému utilitarismu a relativismu. Sokrates považoval za nejvyšší mravní ctnost moudrost, která se v citech projevuje jako uměřenost a v činech jako statečnost. Během výuky užíval dialogické metody, proto se dnes tato metoda někdy označuje jako sokratovská, při ní vedl své žáky, aby sami, a to svým vlastním rozumem, hledali řešení problémů. Dle Sokrata má výchova usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o hledání pravdy a stále zdokonalování (Jůva, 2001, s. 25).

V kontextu uvažování o roli výchovy a vzdělání ve společnosti a pro společnost je tradičně právem zmiňován **Platón** (427-347 př. n. l.). Výchova byla v jeho pojetí předpokladem pro mravní vývoj jedince i pro prosazení požadavků společnosti na člověka. Platón ve své *Ústavě* zdůrazňoval vztah výchovy k přípravě člověka na jeho společenské uplatnění. Učenci a vzdělanost jsou v jeho konceptu dominantní silou společenského zřízení, jež předpokládá přesné rozdělení vrstev a společenských rolí. Platón též popisuje ideální cestu výchovy dítěte od jeho narození do dospělosti, kdy je zde patrná absolutní nadvláda společnosti. Dítě má být vychováno státem, což zajistí nadvládu racia a dosažení jednotných cílů, ideálů výchovy pro všechny svěřence, tedy samozřejmě pouze pro děti svobodných občanů. Výchově se věnuje také ve svém díle *Zákony*. Předně zdůrazňuje, že s výchovou je nutné začít od nejútlejšího věku, vychovatel má postupovat rozvážně tak, aby dítě nezotročoval, ale ani nerozmazloval. Nejdůležitější formou výchovy dítěte je hra, a to do šesti let věku. Skutečný čas na učení nastává dle Platóna od šesti let věku, to platí, jak pro hochy, tak pro dívky. Vyučování má být povinné a má vést ke kázni a mravnosti (Procházka, 2012, s. 12).

Platón, Sokratův žák a pokračovatel, uvedl podněty svého učitele do uceleného filozofického systému. Platón chápe reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, již jsou podřízeny idea pravdy a idea spravedlnosti, jim pak ideje další. Z filozofie Platóna vychází i jeho psychologie, etika, politika, ale také pedagogika. Ze spojení těla a nesmrtelné duše vznikají její tři základní složky, kterými jsou rozumová, volní a citová stránka. Za nejvyšší etickou hodnotu považuje dobro. Třem stránkám duše odpovídají tři ctnosti, moudrost, statečnost a uměřenost. Odsud vplynula také Platónova představa optimálního státu, který se má skládat ze tří skupin obyvatel, jsou to filozofové řídící společnost, dále strážci, kteří ji brání a výrobci, kteří prostřednictvím otroků produkují materiální statky. Toto pojetí státu se stalo po staletí zdrojem rozličných politologických koncepcí (Jůva, 2001, s. 25).

Platón vidí cíl výchovy v přípravě řádných občanů, ti budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce. Největší důraz klade na výchovu rozumovou, k ní se pak připojují další výchovné složky, a to výchova tělesná, estetická a mravní. Koncepce Platóna se uvádí jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi podstaty výchovy. Dále jako usilování vedoucí k polidštění a osvobození člověka, jako snaha o jeho nepřetržité vedení i o plný rozvoj jeho kognitivních procesů (Jůva, 2001, s. 25).

Aristotelés (384-322 př. n. l.)

Byl žák Platóna. Věnoval se společenským i přírodním vědám, v Athénách vedl vlastní školu. Byl vychovatelem Alexandra Makedonského. Aristotelés se stal zakladatelem logiky (řecky logos - slovo, myšlenka, řeč, rozum) – soubor věd o nejobecnějších zákonech vzniku a vývoje myšlení, o zákonech a formách správného usuzování (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 24).

V souvislosti s úvahami o společnosti klade Aristotelés na výchovu také velký význam. Člověka chápe jako tvora, jehož přirozeností je žít s druhými ve společenství a jenž je na společnosti závislý. Je mu to jako společenské bytosti souzeno, je to součástí jeho podstaty, neboť: „*Kdo však nemůže žít ve společenství nebo je ve své soběstačnosti nepotřebuje, není částí obce, ale buď divoké zvíře, nebo bůh.*“ Podle Aristotela je stát cílem společenského snažení, současně ale také jeho důsledkem. Aristotelés ve svém spise *Politika* konstatuje, že cílem výchovy je duchovní přetvoření člověka v samostatnou odpovědnou bytost (Procházka, 2012, s. 13).

Aristoteles založil v r. 355 př. n. l. v Aténách gymnázium Lykeion (odsud současný název Lyceum). Aristoteles sice vyšel z filozofie Platóna, ale kriticky ji přehodnotil, proti platónskému dualismu reálného světa a světa idejí rozvíjí integrální představu existence idejí ve věcech reálného světa. Každý předmět je dle Aristotela tvořený z látky a formy, forma je pak látkou materializována. Tělo a duši chápe podobně, jako látku a formu jednotného celku. Aristoteles rozlišuje tři složky duše, rostlinnou duši, která řídí obecné procesy života (výměnu látek a rozmnožování), živočišnou duši, která umožňuje základní funkce celé živočišné říše (cítění a chtění) a duši rozumovou, která je dána jen člověku jako nástroj myšlení a poznávání. Toto psychologické pojetí se odrazilo také v pedagogice Aristotela, kdy třem složkám duše odpovídají tři základní složky výchovy, tělesná, mravní a rozumová výchova (podobně jako u Platóna). Aristoteles usiluje o integrovanou výchovu. Snaží se o harmonické spojení všech tří základních složek, podobně jako příroda spojila u člověka všechny tři složky duše. Konečným cílem výchovy je hlavně rozumový rozvoj jedince spolu s formováním jeho morálního profilu. Aristoteles, podobně jako Platón zdůrazňuje, že výchova má být státní, avšak na rozdíl od Platóna, vylučuje z veřejné výchovy dívky (Jůva, 2001, s. 25).

Řím

Za nejdůležitější římskou pedagogickou osobnost se považuje **Marcus Fabius Quintilianus** (asi 35-95). Jeho dílo *O výchově řečníka* bývá pokládáno za první světovou didaktiku. Autor zde klade důraz na význam školní výchovy, která dává jedinci možnost žítí v kolektivu, umožňuje mu, aby se zde naučil žít a poučil se z úspěchů i omylů ostatních. Quintilianus usiluje o individuální přístup k žákům, odmítá tělesné tresty, na učitele klade vysoké nároky, má jím být člověk vysoce vzdělaný, který má být svým žákům vzorem a vynikat trpělivostí, dále sebekázní a láskou k dětem (Jůva, 2001, s. 26).

Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l.–65 n. l.) byl římský filozof (představitel stoicismu), básník a politik. Zabýval se hlavně etikou. Hlásil se k učení o rovnosti lidí, což v praxi vedlo k požadavku vlídného zacházení s otroky. „*Otroci jsou stejní lidé jako svobodní*“, prohlašoval. Svět je podle jeho názoru řízen rozumným principem, prozřetelností, vyšším božstvem. Zákony přírodní jsou zároveň zákony božími. Jimi se člověk musí řídit a musí usilovat o co nejvyšší vědění. Ve všech činech musí převládat rozumový princip. Úkolem filozofie je osvobodit ducha člověka od hříšného těla a naučit ho jednat podle zákonů přírody (Hladík, 2004, s. 56).

Antičtí myslitelé měli ve svých pedagogických koncepcích mnoho důležitých podnětů, které mohou být považovány za aktuální i dnes. Řeckým a římským pedagogům byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka. Vytvořili koncepci teoretického i praktického vzdělání, které bylo mnohostranné a komplexní. Školu docenili jako specifickou výchovně vzdělávací instituci, u pedagoga si uvědomovali jeho význam jak z pohledu vzdělanostního, tak i lidského profilu. Všechny tyto podněty daly vznik novodobým pedagogickým ideálům, které dosud čekají na naplnění (Jůva, 2001, s. 26).

V rovině sociální pomoci byla v antice starost o jiné zajišťována tzv. paternalistickou péčí. Byla to však pomoc jen těm vrstvám společnosti, na kterých byl stát závislý nejvíce, tzn. primárně na veterány válek a na válečné sirotky. O podobě rozdělování pomoci rozhodoval stát, jeho instituce nebo sám vládce, paternalismus tedy nestál na principu nároku na pomoc. S tím, jak pokračovala krize státu a rozklad imperia Romana se obyvatelstvo ocitalo opětovně v bezvýchodné situaci. Tato skutečnost velmi ovlivnila rychlé šíření myšlenek Ježíše Krista a jeho následovníků (Procházka, 2012, s. 13).

Na přelomu starověku a středověku, vlivem složitého vývoje evropské společnosti, jednalo se například o vpády barbarů, permanentní války a stěhování národů, nebyly příznivé podmínky k optimálnímu rozvoji pedagogiky. Pod vlivem silícího křesťanství nabývá postupně římská výchova křesťanského charakteru (Jůva, 2001, s. 26).

Sociálně pedagogické myšlení ve středověku (období scholastiky)

V pátém století, po rozkladu Západořímské říše se v Evropě postupně utváří feudální společnost, která byla rozdělena na jednotlivé stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní). Toto rozdělení se odráží v celé společnosti, a tedy i ve výchově, kde byly podstatné rozdíly mezi přípravou šlechty a duchovenstva. Dále byly rozdíly také mezi vzděláním měšťanů a širokými vrstvami poddaných. Prvky antické výchovy byly přijímány jen potud, pokud byly slučitelné s vírou a sloužily potřebám středověkého světa. Křesťanství tvořilo ústřední článek výchovného působení (Jůva, 2001, s. 27).

Základem společnosti byl křesťanský ideál člověka, který vycházel z učení Ježíše Krista. Kristovo poselství obsažené v evangeliích a v následujících částech Nového zákona se díky apoštolskému úsilí jeho žáků velmi rychle šířilo Římskou říší. Nedokázaly mu zabránit ani kruté represe, ani kulturní a náboženská rozmanitost impéria. To svědčilo jednak o síle myšlenek obsažených v poselství evangelií, ale také o stále intenzivnější potřebě nového uspořádání světa v době vzrůstající krize impéria. Ve středověké společnosti se nový ideál člověka a jeho výchovy spojuje s církví a její snahou o prosazení lásky k bližnímu a soucit s trpícími (Procházka, 2012, s. 15).

Vrcholný středověk je charakteristický rozvojem klášterní a univerzitní vzdělanosti. Tradiční církevní školy, školy klášterní, katedrální a kanovnícké si udržovaly svou ústřední roli až do 12. století, pak dochází k rozkvětu univerzit, tradiční církevní školy sice nezanikly, ale zůstal jim pouze místní význam. Vedle tradičních církevních škol existovaly ještě školy židovské a malé městské a vesnické školy (Verger, 2011, s. 235–239).

V období pozdního středověku vznikají a rozvíjí se vysoké školy, univerzity. První evropské univerzity se objevují od konce 12. století, a to v kulturně a ekonomicky nejrozvinutějších oblastech jižní a západní Evropy – v Itálii (Bologna, Neapol), v Anglii (Oxford, Cambridge), ve Francii (Sorbonna v Paříži) a dále ve Španělsku (Salamanca) (Jůva, 2001, s. 27).

Od poloviny 14. století dostává fenomén univerzit zcela novou podobu, dochází k jejich rozšíření po celé Evropě. V této době se stalo zlomovým datem založení univerzity v Praze roku 1347. Za svůj vznik vděčí iniciativě zejména Karla IV., panovníka s francouzským vzděláním, císaře a krále českého (Verger, 2011, s. 188).

Jedním z nejvýznamnějších myslitelů středověké doby, kdy byla určující křesťanská víra, byl **sv. Tomáš Akvinský** (1225–1274). Jádrem Akvinského úvah je filozofické učení, ve kterém vymezuje hranice víry a rozumu. Za podstatné můžeme, v kontextu sociální pedagogiky, považovat jeho názory sociálně politické. Společenské uspořádání je založené na přirozené hierarchii, na jejímž vrcholu stojí Bůh. Tak, jako je celý svět rozdělen do stupňů složitosti, tak i společnost je poskládána od stupňů jednoduchých – mrzáci, chudáci, nemocní lidé, vdovy, nemajetní – ke stupňům nejvyšším – světskému stavu a stavu duchovnímu. Tímto způsobem rozvrstvená společnost je spravedlivá, je totiž odrazem nutného stavu věcí. Takto formulovaný Akvinského názor na sociální hierarchii se stal oporou celého feudálního řádu, ale také zdůvodněním stavovského rozdělení společnosti, společenský systém se stal na dlouhou dobu neměnným (Procházka, 2012, s. 16).

V tomto období dochází k rozvoji křesťanského středověkého filantropismu. Pomoc chudým se stala nejprve činností klášterů a křesťanských společenstev při farnostech. Později svou sociální roli přebíraly také městské správy, podstatná byla například „legalizace“ žebroty, a to prostřednictvím udělování „práva“ žádat o almužnu jako prostředku k nasycení určitého počtu nejchudších obyvatel měst. Z českých postav dodnes ctíme charitativní práci **Anežky České** (Anežka Přemyslovna, 1211–1282). Tuto osobnost velebily dobročinnost a milosrdenství, v českém prostředí byla průkopnicí v organizování chudinské a nemocniční péče. Velmi zajímavým příkladem je, řečeno jazykem dnešní doby, „terénní sociální práce“ v podání osoby **Jana Milíče z Kroměříže** (asi 1325–1374). Životní příběh Jana Milíče z Kroměříže v sobě odráží napjatou duchovní a sociální atmosféru Karlovy doby. Za vlády císaře a krále Karla IV. došlo v mnohém k rozkvětu, současně se ale mocenské spojení církve a světské moci stalo předmětem značné kritiky, která vyvolala velké společenské napětí. Vzdělání kazatelé, ale také nespokojení měšťané poukazovali na rozpor týkající se bohatství a politikaření církve s učením Krista. Jan Milíč se snažil jít příkladem. Opustil výhodný kancelářský post v úřadě, aby se vydal na dráhu

vášnivého malostranského kazatele. Velmi zajímavý byl jeho počin z roku 1372. Pod vlivem jeho kázání o nemravném životě se velký počet pražských kurtizán zřekl dosavadního způsobu života. Milíč pro tyto ženy zřídil „ústav“, který nazval „Jeruzalém“. S podporou císaře vystavěl kapli a zajistil ubytování. Bývalé prostitutky byly vedeny k modlitbám, dále k práci a připravovaly se na návrat do běžného života. Činnost Jana Milíče z Kroměříže je podstatou středověké filantropické práce. Je výsledkem obrovského individuálního nadšení, nezdolné činnosti a vlastního příkladu (Procházka, 2012, s. 18).

Milíčovi žáci vytvořili centrum českého kazatelství v Betlémské kapli, jeho nejvýznamnějším žákem byl **Tomáš Štítý ze Štítého** (kolem 1333–1401/1409). Uvedl češtinu do teologické literatury. Ve svém díle věnoval pozornost hlavně mezilidským vztahům (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 24).

Sociálně pedagogické myšlení v novověku (1492 – 1789) a v době osvícenství

Počátkem novověku bývá mnohými historiky označováno objevení Ameriky roku 1492, závěr epochy bývá spatřován v nástupu osvícenství a mezníkem je francouzská revoluce roku 1789. V tomto období prodělala evropská věda zásadní obrat a dospěla také k novému názoru na roli společnosti v péči o druhé. Dále byly v tomto období významné myšlenky evropských racionalistů, osvícenců, raných a pozdních utopistů, práce humanistů, mezi které patřil J. L. Vives a Erasmus Rotterdamský s jejich odvážnou snahou zahrnout do výchovy a vzdělávání všechny společenské vrstvy a v neposlední řadě, a to především, dílo Jana Amose Komenského (Procházka, 2012, s. 18).

Období novověku je poznamenáno takovými myšlenkovými směry, jako byly renesance, humanismus, reformace a osvícenství. Pro lepší představu a chápání souvislostí tehdejší doby, uvádím, alespoň v krátkosti, jejich základní charakteristiku.

Renesance (z *franc. renaissance* – *znovuzrození, obrození, období 14. - 16. st.*)

Je myšlenkový a umělecký směr, který označuje snahu o obrození společnosti na základě antických ideálů. Důraz je kladen na vzdělání a poznání, proto dochází v tomto období k velkému rozvoji přírodních věd a věd o člověku. Lidé se chtějí vymanit ze středověkého vnímání světa, kde je středem všeho Bůh, základní ideologií ovlivňující morálku a myšlení ale zůstává křesťanství nadále (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 27).

Humanismus (z *lat. humanus – lidský*) je myšlenkový směr, filozofický a historický proud. Zdůrazňuje svobodný rozvoj lidské osobnosti v konkrétních společensko-historických podmínkách. Základním jazykem renesančních humanistů je latina. Humanismus kritizuje feudální řád i církve jako vládnoucí organizaci, proto je spojen také s reformačním hnutím (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 27).

Reformace (z *lat. reformace – přetvářet, obnovovat*). Cílem tohoto hnutí bylo reformovat římskokatolickou církev, odstraňovat její nedostatky a rozpínavost, současně směřovat ke zmírnění sociálních rozporů. Reformační myšlenky u nás šířil Jan Hus, později Petr Chelčický a Jednota bratrská. V Německu byl hlavním reformátorem Martin Luther, ve Švýcarsku Jean Calvin (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 27).

Osvícenství byla politická a společenská ideologie. Vznikla v Itálii, dále se rozšířila převážně do Anglie a Francie. V době osvícenství docházelo k velkému rozvoji průmyslu, techniky i přírodních věd. Proto stoupenci této ideologie prosazovali svobodu vědeckého bádání. Navazovali na renesanci, rozvíjeny byly tradice racionalismu, šířil se optimismus. Ve společnosti zavládla víra v neustálý pokrok, důvěra v „osvícený“ rozum, byla prosazována svoboda myšlení a rovnost všech občanů. Absolutismus byl kritizován. Osvícenští spisovatelé byli současně vědci, filozofy, historiky a publicisty (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 48).

V souvislosti s epochou osvícenství je třeba uvést nejvýznamnější osobnost světové pedagogiky 18. století, kterou byl **Jean Jacques Rousseau** (1712–1778).

Francouzský myslitel, propagátor myšlenek svobody a rovnosti, které ho předurčily stát se jedním z duchovních předchůdců Velké francouzské revoluce. J. J. Rousseau se podílel spolu s dalšími francouzskými encyklopedisty, například d'Alambertem, Montesquiem, Voltairem, Holbachem, Diderotem, ale také jinými, na zpracování *Encyklopedie věd, umění a řemesel* (1751 – 1780), jež shrnovala veškeré vědění své doby, byla namířena proti všemu starému a překonanému a stala se tak nejdůležitějším nástrojem přípravy francouzské revoluce. J. J. Rousseau je autorem spisu s názvem *Emil čili o výchově*. Zde

uvádí koncepci nové harmonické výchovy, přirozené a svobodné, která má být vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a má být zbavena kruté kázně, potlačování osobnosti a jakéhokoliv biflování (Jůzl, 2010, s. 112-113).

V osvícenství, jehož základem byla idea dobra, spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku tehdejší společnosti, lze nalézt filozofická východiska sociální pedagogiky. Ve spojitosti s touto myšlenkou nelze opomenout opět významnou osobnost Jana Amose Komenského (1592 – 1670), který výchovu chápe nejen jako kultivaci jedince, ale vnímá ji také jako prostředek k nápravě světa. Sociální cítění Komenského ukazuje také například známý názor, že výchova a vzdělání se musí poskytnout všem, a to bez rozdílu stavovské příslušnosti, to znamená bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Z díla J. A. Komenského (např. *Informatorium školy mateřské*) je patrné, že velký význam připisuje výchovnému vlivu prostředí (Kraus, 2008, s. 10).

Epocha osvícenství s sebou přinesla mimo řady převratných společenských změn také změnu v pojetí člověka a jeho vztahu ke společnosti.

V tomto období se projevuje úsilí o praktické řešení sociálních problémů a zaostalosti dětí a mládeže z chudých sociálních vrstev. V návaznosti na osvícenství vznikají taková hnutí, jako byl filantropismus a pietismus. **Filantropismus** hlásal naplnění podstaty lidskosti, lidumilství a výchovy k němu. **Pietismus** usiloval o duchovní obnovu prostřednictvím přísné morálky, niterné zbožnosti a také propagoval pomoc bližnímu. Představitelé těchto proudů zakládali školy nebo ústavy pro chudé a opuštěné děti (Kraus, 2008, s. 10).

Sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína

Devatenácté století je etapou obrovského rozvoje podnikání, obchodu a průmyslu. Počet obyvatel se prudce zvyšuje, stále více obyvatelstva se soustřeďuje do rychle se rozvíjejících velkoměst, mění se mapa Evropy i světa. Prosazují se nové požadavky na výchovu a vzdělávání, dochází k rozvoji školských i mimoškolských výchovně vzdělávacích zařízení a vyvstává potřeba řešení jak všeobecné, tak odborné přípravy širokých vrstev obyvatelstva (Jůva, 2001, s. 33).

Všechny výše uvedené společenské změny měly velký vliv na formování sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny v 19. a na počátku 20. století.

Dále, jak uvádí Kraus (2008), na vznik sociální pedagogiky měla vliv i rozvíjející se sociologie. Auguste Comte (1798–1857), považovaný za zakladatele sociologie, zdůrazňoval úlohu výchovy. Její cíl spatřoval ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společenským.

Dle Procházky (2012), na vznik sociální pedagogiky jako relativně samostatného vědeckého oboru, měly vliv dvě skupiny zdrojů, a to na straně jedné rozvíjející se teoretická východiska a na straně druhé, praktická sociálně pedagogická práce.

Prakticky orientovaná sociální pedagogika

Středoevropské prostředí dlouho čerpalo z myšlenek Pestalozziho a také ze starších kořenů německé osvícenské filantropie. V kontextu sociální pedagogiky je třeba uvést významného reformátora **Friedricha Adolfa Wilhelma Diesterwega** (1790–1866). Stěžejní dílo s názvem *Rukověť vzdělání pro německé pedagogy* klade důraz na to, aby byli žáci vedeni k pravdě a svobodě přirozenou výchovou.

Významným proudem prakticky orientované sociální pedagogiky byla systematická **charitativní práce**. Ve vývoji charitativních společností bylo důležitým momentem vytvoření jednotné organizace, takové, která by centralizovala a systematizovala sociální péči a distribuci hmotné i peněžité pomoci. V r. 1869 vzniká v Anglii Charity Organization Society. Charitativní a dobrovolnická činnost, která byla spojena jak se vzděláváním, tak také s výchovou, se stala dalším ze základů profesionální evropské sociální pedagogiky (Procházka, 2012, s. 44).

Významným představitelem charitativní práce byl **Don Bosco** (1815-1888), italský kněz, zapálený katolík, zakladatel kongregace salesiánů. V roce 1847 vybudoval v turínské čtvrti Valdek oratoř, místo k modlitbám, ale také svůj první domov pro chudou mládež (Procházka, 2012, s. 45).

Jedním z nejvýznamnějších představitelů, jehož život a dílo je charakteristické nezištnou láskou a pomocí bližním byl **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827). Tento švýcarský pokrokový pedagog proslul neúnavným budováním výchovných domovů pro opuštěné děti. V Yverdonu zřídil proslulý učitelský institut, ve kterém se s jeho myšlenkami seznamovala celá pedagogická Evropa. Proslavil se svou teorií formálního vzdělávání a výchovného vyučování. Formálním vzděláním rozuměl takovou vzdělávací činnost, při níž nejde pouze o množství osvojených vědomostí, ale o rozvoj žákova myšlení. Výchovným vyučováním je takové vyučování, které si klade za cíl formování mravního profilu rozvíjeného jedince (Jůva, 2001, s. 34).

Za své stěžejní dílo považoval sám Pestalozzi knihu *Jak Gertruda učí své děti* (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1800*). Formou dopisů zde autor rozvádí svá teoretická východiska a pojetí pedagogické práce. V názoru na výchovu lze spatřovat promyšlenou harmonii mezi rozumem, srdcem (mravní výchova) a praxí (pracovní, řemeslná výchova). Pestalozziho myšlenky měly v pedagogické teorii i praxi velké množství pokračovatelů. Epitaf na jeho náhrobku, svědčí o úctě, kterou tento význačný myslitel disponoval. Na náhrobku je napsáno: „*Propůjčen výchově lidí. Člověk, křesťan, občan, všechno pro jiné, nic pro sebe*“ (Procházka, 2012, s. 35-36).

Podněty Pestalozziho se setkaly již v době jeho působení se širokou odezvou. Na něho navazuje a z něho vychází německá pedagogika 19. století, ale i ruská a anglosaská. Pestalozzi působí jako inspirační zdroj po celé generace (Jůva, 2001, s. 34).

Teoretický proud sociální pedagogiky

Německo

Zakladatelem teoretického proudu sociální pedagogiky, ale i sociální pedagogiky jako teoretické vědy byl **Paul Natorp** (1854–1924). Paul Natorp byl pedagog a filozof, pedagogiku vždy důsledně označoval za sociální a za cíl sociální pedagogiky považoval přetvoření pudů, citů, rozumu a vůle ve smyslu socializace člověka. Kladl důraz na společenskou podstatu výchovy. V jeho nejvýznamnějším pedagogickém díle, *Sozialpädagogik, Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, je sociální pedagogika představena jako společensky podmíněná volní (mravní) výchova. Ve

dvacátých a třicátých letech pokračuje v Německu rozvoj sociální pedagogiky. Dalším představitelem byl **Paul Barth** (1858-1922), který zastával názor, že výchova důsledně vyrůstá z jednotlivých sociálních situací a sociologických charakteristik života historických společenství a kultur. Podstatu výchovy a vzdělávání lze tedy vysvětlit jen díky sociologické analýze těchto společenství. Mezi významné myslitele sociální pedagogiky v Německu patřili **Herman Nohl** (1879-1960) a dále **Gertrude Bäumerová** (1873-1954). Dle jejich pojetí je sociální pedagogika, vedle výchovy rodinné a školní, třetí oblastí výchovy a má v situaci, kdy je rodinná a školní výchova v krizi, zprostředkovat dětem a mládeži výchovnou péči garantovanou státem. Sociální pedagogiku orientují do mimoškolní výchovy a opírají ji o postupně se vyvíjející model německého sociálního státu (Procházka, 2012, s. 47-49).

Německá sociální pedagogika se rozvíjela nepřetržitě po celé dvacáté století a pro její vývoj je typické spojení se sociální prací. Důležitou osobností německé sociální pedagogiky byl **Klaus Mollenhauer** (1928-1998). V sociální pedagogice viděl systém společenské pomoci, které má být využíváno v konfliktních společenských situacích (Kraus, 2008, s. 23).

Polsko

Sociální pedagogika v Polsku je spojena hlavně s **Helenou Radlińskou** (1875-1954). Působila na různých místech a sociální pedagogice věnovala desítky let svého života. Pedagog, v pojetí Radlińské, není jen organizátor procesů výchovy, ale také vědec (Wroczyński, 1974, s. 58-59).

Snažila se dosáhnout toho, aby se sociální pedagogika stala respektovanou akademickou disciplínou. To se jí podařilo v r. 1925, kdy bylo otevřeno studium sociálně-osvětové práce ve Varšavě. Nový obor však nebyl jen teoretickou disciplínou, byl významně orientován na otázky vlivu sociálního prostředí a na proces a výsledky výchovy. Poznatky měly být uplatňovány v osvětové práci. Osvěta měla napomáhat Polsku ze zaostalosti, která byla dána dlouholetým carským útlakem polské kultury, ale také výrazně venkovským charakterem obyvatelstva (polský venkov neprodělal osvícenecko-obrozeneckou práci). Po druhé světové válce se dalšími významnými osobnostmi oboru stali **Ryszard Wroczyński** (1909-1978) a **Alexander Kamiński** (1903-1978), oba dva žáci Radlińské. Wroczyński věnoval zvláštní zájem mimoškolní výchově. Podstatu a předmět sociální pedagogiky

spatřoval ve zkoumání podmínek výchovného prostředí v kontextech sociálního prostředí. Jeho práce byly publikovány také v Československu a měly velký vliv na formování československé sociální pedagogiky. Sociální pedagogika v Polsku je zaměřena na řešení aktuálních společenských problémů a klade důraz na spojení otázek výchovy a sociálního prostředí a vytváří náhled na formální (institucionální) a neformální (volnočasové) výchovné a osvětové (výchovně vzdělávací) působení (Procházka, 2012, s. 51).

Slovensko

Zdůraznění sociálních aspektů výchovy se objevuje poprvé výrazněji v práci osobnosti **Juraje Čečetky** (1907-1983). Hovoří spíše ale o vlivu sociologie na pedagogiku. K zakladatelům československé a poté slovenské sociální pedagogiky patří bezesporu **Ondrej Baláž**. Sociální pedagogiku popisuje jako hraniční disciplínu, která stojí na pomezí mezi sociologií a pedagogikou. Zkoumá složitý vztah mezi výchovou a sociálním prostředím, tento obor se v jeho pojetí zajímá jak o institucionální výchovné vlivy (rodina, škola, volnočasové organizace), tak také o otázky prevence, dále o volnočasovou výchovu a charitativní práci. Na Slovensku je v současné době sociální pedagogika reprezentována řadou vědecko-výzkumných pracovišť a osobností. Mezi nejvýznamnější představitele patří **Jolana Hroncová**, která se věnuje otázce profesních kompetencí sociálního pedagoga a také problematice sociálně patologických jevů a možnosti jejich prevence. Společně s **Ingrid Emmerovou** rozvíjí otázku vymezení role sociální pedagogiky v oblastech prevence a reedukace (Procházka, 2012, s. 53-54).

Konceptem výchovy, jako životní pomoci člověku se věnuje **Zlatica Bakošová**.

Zlatica Bakošová (2010) uvádí, že různé druhy výzkumů mezi učiteli, a to na všech stupních škol, mezi pracovníky v sociální sféře, mezi rodiči dětí, ale také mezi vychovateli dětí a mladistvými z rozličných rizikových skupin ukazují a vedou k závěru, že je velmi potřebné a prospěšné pomáhat utvářet takové sociální kompetence, jakými jsou například vzájemné porozumění, schopnost spolupráce, odolnost vůči konfliktům a různým stresujícím situacím, schopnost jednat konstruktivním způsobem, atd. To všechno jsou dovednosti, které je třeba prostřednictvím sociální a prosociální výchovy dětem vštěpovat a tyto vlastnosti v nich podporovat.

1.2 Pojetí české sociální pedagogiky

Prakticky orientovaná sociální pedagogika

Sociálně pedagogická orientace v českých (resp. rakouských) zemích se začala projevovat výrazněji díky josefínským reformám u císařského dvora. Oslabení role klášterů vlivem zásahů dvorských reforem otevřelo prostor pro sociálně pedagogicky orientovanou práci. Na konci 18. století a v první polovině 19. století byla sociální pomoc vždy důsledně spojována s výchovou. Důvodem byla původní osvícenská idea, že vzdělání je cestou k nápravě člověka i společnosti. Vzdělání bylo vnímáno jako prevence chudoby a obrana proti morálnímu úpadku. Tato myšlenka vedla k řadě praktických pokusů o intervenci do zlepšení sociálního postavení chudých vrstev. Příkladem mohou být reformy na panství hraběte **Jana Nepomuka Buquoye**. Od sedmdesátých let 18. století začal tento významný jihočeský šlechtic a rakouský dvorský politik uskutečňovat na svých statcích osvícenskými myšlenkami komplexní reformní dílo sociální, hospodářské, společenské, výchovně politické a nábožensko-pastorální povahy. První Buquoyova reforma byla školská, kdy jeho kaplan, ale také vychovatel v rodině **Ferdinand Kindermann** (1740-1801) založil školu v Kaplici. Do konceptu venkovských škol prosadil Kindermann takové zaměření, které mělo dětem v chudém kraji na samém jihu Čech zabezpečit perspektivu a uchránit je před chudobou. Děti byly brány do praxe, seznamovaly se s novými plodinami, zahradnictvím, ovocnářstvím, včelařstvím, chovem drobného zvířectva, apod. Kindermann vedl venkovské rodiny k tomu, aby si kolem sebe vytvářely malá hospodářství, která by pro ně byla základní oporou v případě nouze, ztráty práce, nemoci, apod. Druhá reforma byla sociální, svým modelem péče o chudé se stala základem pozdější péče o lidi v nouzi. Jan Nepomuk Buquoy a jeho tajemník Bernhard Joseph Spatzierer provedli na svém panství reformu, která byla postavena na péči o chudé. Ta byla prováděna zajištěním existenčního minima prostřednictvím pravidelné podpory všem chudým a byla odstupňována dle míry potřeby. Instituty péče o chudé se rychle rozšířily také mimo hranice regionu, našly živnou půdu ve středních i severních Čechách a svým vlivem zasáhly také do sousedních německých států (Procházka, 2012, s. 39-41).

Toto období praktické filantropické práce lze pokládat za první etapu rozvoje sociálně pedagogických myšlenek.

V osmnáctém století, a to i přes tradici české školy, začalo naše školství zaostávat za vyspělými evropskými zeměmi. Proto bylo nezbytné, aby se školství programově ujal stát.

Již Marie Terezie si uvědomovala, že cesta k modernizaci habsburské monarchie vede přes reformu školství, proto do země pozvala významného reformátora pruského školství, pedagoga a biskupa ze slezské Zahaně, **Jana Ignáce Felbigera** (1724-1788). Ten přijel do Vídně a v roce 1774 vydal Všeobecný školní řád, kterým byla zavedena povinná školní docházka dětí ve věku od šesti do dvanácti let (Jůzl, 2010, s. 145).

Čeští vlastenečtí učitelé

Na českém venkově v době od poloviny 18. století až do vzniku samostatného Československa (1918) působila řada pokrokových, vzdělaných, pracovitých, hudebně nadaných a obětavých učitelů, vlastenců a buditelů, kteří se svou neúnavnou sociálně pedagogickou prací zasloužili o renesanci českého jazyka a české kultury, českých lidových tradic, folkloru, apod., což přispělo k obnově národního uvědomění českého lidu. Významným představitelem těchto buditelských snah byl učitel a hudební skladatel **Jakub Jan Ryba** (1765-1815), skládal písně a z jeho hudebního díla je nejznámější *Česká mše vánoční*, premiéru měla v roce 1796. Jedním z prvních představitelů první generace vlasteneckých učitelů byl **Josef Liboslav Ziegler**. Byl iniciátorem a redaktorem prvního česky psaného časopisu o výchovných otázkách *Přítel mládeže* (1823). Vážil si odkazu díla Komenského, napsal českou metodiku pro potřeby české školy. Mezi další významné buditelské učitele patřily takové osobnosti, jakými byli například **Jan Nepomuk Filčík** (1785-1837), který mimo jiné zavrhoval mechanické biflování a uplatňoval principy přiměřenosti a názornosti, dále to byli **Jan Čechomil Formánek** (1809-1878) nebo **Věnceslav Metelka** (1807-1867), ale také mnoho dalších. Generace obětavých osvěcených učitelů odchoval vynikající český pedagog, filozof, ale také matematik **Bernard Bolzano** (1781-1848). Studoval na filozofické fakultě pražské univerzity. Po studiích teologie byl v roce 1805 vysvěcen na kněze a stal se také doktorem filozofie. Přednášel náboženské vědy a o nedělích a svátcích přednášel vzdělávací promluvy – exhorty. Byl obviněn z kacířských kázání, proto opustil Prahu a odešel k přátelům na venkov. Zde vytvořil filozofické utopistické dílo *O nejlepší státě*. V tomto díle se snažil o odstranění nedostatků společnosti (Jůzl, 2010, s. 145-147).

Mezi další pokrokové vlastenecké učitele patřili rovněž Josef Kožíšek a František Slaměník. Oba dva se hlásili k pedagogickému dědictví Jana Amose Komenského.

Josef Kožíšek (1861-1933) vynikající pedagog a básník, autor obecně známé básničky „*Polámal se mraveneček, ví to celá obora...*“, je autorem řady básní a próz, ze kterých vytvořil celé knížky, například *Chudobky u cest, Jiskry a plamínky, Ráno, Pohádky lesa*. Kožíšek usilovat o to, aby byli lidé co nejvíce vzdělaní, přednášel, půjčoval knihy, pořádal divadelní představení, ale také chodil velmi rád mezi prosté lidi, zakládal sady a učil své žáky a jejich rodiče pěstovat ovocné stromky. Byl tak svým přístupem zářným příkladem vlastenectví a především sociální pedagogiky (Jůzl, 2010, s. 150).

František Slaměník (1845-1919) byl učitelským pracovníkem na Moravě, působil jako učitel v Přerově, v Kojetíně a v Kroměříži. Pocházel z Radslavic u Přerova. Horlivě sbíral památky o vývoji našeho školství, hodně se zajímal o období Jednoty bratrské. Po dlouhou dobu studoval život a dílo Jana Amose Komenského. Tato skutečnost vedla k založení muzea Jana Amose Komenského v Přerově (r. 1903). Od roku 1880 působil jako redaktor časopisu *Komenský*, a to po dobu celých 27 let. Jak přerovské muzeum Jana Amose Komenského, tak i časopis, který měl sloužit na ochranu české školy, přetrvaly doposud. František Slaměník zasvětil celý svůj život vzdělávání a osvětě. Tyto své celoživotní zájmy shrnul v díle *Vzpomínky starého učitele*. František Slaměník v této práci popsal život učitele i žáka v naší škole od dob národního obrození. Přispěl tak k poznání vývoje našeho školství (Jůzl, 2010, s. 151).

Teoreticky orientovaná sociální pedagogika

Počátky české sociální pedagogiky byly výrazně ovlivněny významnou osobností českých národních dějin pedagogiky, **Gustavem Adolfem Lindnerem** (1828–1887).

Na rozvoj sociální pedagogiky mělo velký vliv dílo G. A. Lindnera „*Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*“, které vyšlo posmrtně roku 1888. V něm užívá pojmu sociální pedagogika a upozorňuje na sociální funkci výchovy (Jůzl, in Múhlpachr, 2011, s. 46).

Mezi další pedagogy, sociology a filozofy, kteří se podíleli na rozvoji sociální pedagogiky po roce 1918, lze zařadit takové autory, jakými byli například **Inocenc Arnošt Bláha**,

Stanislav Velínský nebo **Karel Galla**. Tyto osobnosti a jejich vybraná díla v kontextu sociální pedagogiky budou zmíněny samostatně v další části práce.

Po roce 1948 byla sociologie prohlášena za buržoazní pavědu, což negativně ovlivnilo také vývoj sociální pedagogiky. Obrat nastává v šedesátých letech, v návaznosti na oživení sociologie. Karel Galla v roce 1967 vydává *Úvod do sociologie výchovy*. V 70. a 80. letech sociální pedagogika spíše stagnovala. Mezi výjimky patřil profesor brněnské univerzity **Milan Přadka**. K sociální pedagogice se skutečně hlásil a v roce 1978 vydal dílo *Výchova a prostředí*. Dalším dílem, které bylo věnováno sociální pedagogice, byla kniha s názvem *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*, vydaná v roce 1983 (Kraus, 2008, s. 16-17).

Vývoj sociální pedagogiky v Evropě byl velmi různorodý. Česká sociální pedagogika nemá ve srovnání například s Německem (ca 160 let) nebo Polskem (ca 100 let) tak bohatou tradici. Česká sociálně pedagogická teorie však u nás zaznamenává v posledních desetiletích intenzivní vzestup, a to právě pod vlivem odborníků ze sousedních uvedených zemí (Jůzl, in Múhlpachr, 2011, s. 40).

Sociální pedagogika se začíná objevovat v různých, často dost odlišných významech. Pokusy o vymezení sociální pedagogiky jsou různé povahy, obecně se uvádí rozdělení do dvou základních pojetí, a to širší a užší pojetí.

Širší pojetí

V tomto pojetí je sociální pedagogika považována za vědní obor transdisciplinární povahy zaměřující se na roli prostředí ve výchově, přičemž se zaměřuje nejen na problémy ohrožených, rizikových, potenciálně deviantně jednajících a nějakým způsobem znevýhodněných skupin, ale na celou populaci. Z tohoto širšího pojetí vychází většina současných autorů. Sociální pedagogika se soustřeďuje na každodenní život jedince, zabývá se ochranou jedince před různými rizikovými vlivy a podporuje takové změny v sociálním prostředí, které usilují o soulad individuálních potřeb a zájmů jedince s možnostmi společnosti (Kraus, 2008, s. 43 - 46).

Sociální pedagogika používá k nápravě vlivu nevhodného prostředí na jedince i skupiny speciální postupy. Jedná se především o profylaxi a kompenzaci. **Profylaxe** je speciální činnost, která neutralizuje vliv činitelů, kteří vyvolávají potenciální ohrožení. Příkladem profylaxe je například primární prevence drogových závislostí zaměřená na populaci, která dosud s drogami neexperimentovala. Dalším příkladem může být nabídka zájmových činností dětem, uskutečňována školami a jinými institucemi. **Kompenzace** bývá definována jako vyrovnávání a vyvažování nedostatků, které vznikly zápornými vlivy prostředí. Příkladem kompenzace může být náhrada nefunkční nebo chybějící rodiny dětským domovem, apod. (Klapilová, Klapal, Neumeister, 2003, s. 4).

Jak uvádí Blahoslav Kraus (2008), sociální pedagogika má dvě funkce, a to preventivní, tzn. profylaktickou a terapeutickou, tzn. kompenzační.

Užší pojetí

Sociální pedagogiku váže na problematiku sociálně patologických jevů (v současnosti také používaný pojem rizikové chování) a na jedince nebo skupiny, které představují z tohoto pohledu pro společnost riziko. Předmětem zájmu jsou tedy takové společenské problémy, které vznikají následkem nezaměstnanosti, chudoby, sociálních deviací, apod. Sociální pedagogika si klade za cíl pomoci těmto jedincům či skupinám a nalézt takové výchovné postupy, které by vedly k jejich svépomoci a soběstačnosti. Užší pojetí vychází z tradice praktického směru sociální pedagogiky, kdy podstatou je přesvědčení o smyslu pomoci druhým (Procházka, 2012, s. 66-67).

Dle Blahoslava Krause (2008), pojetí sociální pedagogiky není jednoznačné. Liší se nejen v jednotlivých zemích, ale je rozdílné i z pohledu jednotlivých autorů, přičemž většina autorů dnes vychází z širšího pojetí. Pro současnou sociální pedagogiku platí v každém případě to, že zahrnuje **dvě dimenze**, a to **sociální a pedagogickou**. Na sociální dimenzi se podílí společenské podmínky a situace v konkrétní společnosti. Stát vytváří určité podmínky a okolnosti, kterými nezdědka komplikuje či znesnadňuje optimální socializaci jedinců nebo různých sociálních skupin. Tím dochází k určitým rozporům. Sociální pedagogika s těmito rozpory počítá, přijímá je a usiluje o hledání řešení v procesu optimálního rozvoje osobnosti, tzn., že sociální pedagogika se zabývá měnícím se prostředím, v němž výchovný proces probíhá. Pedagogická dimenze se snaží prosazovat a

uskutečňovat společenské požadavky a žádoucí cíle. Usiluje o co nejmenší podíl oněch rozporů v daných podmínkách, a to prostřednictvím pedagogických prostředků.

Kromě výše uvedeného širšího a užšího pojetí se termín sociální pedagogika začal postupně užívat ve čtyřech významech:

- a) **V metodologickém smyslu**, tzn. ve smyslu sociálně pedagogického přístupu k procesu výchovy jako sociálnímu jevu, který odráží všechny proměny společnosti (Kraus, Sýkora, 2009, s. 7).
- b) Jako **pedagogická disciplína** zaměřující se hlavně na proces výchovy a výchovné oblasti, ve kterých je vliv prostředí dominantní, to znamená mimo vyučování, ve volném čase, v různých mimoškolních výchovných resp. převýchovných institucích, v organizacích pro děti a mládež (Kraus, Sýkora, 2009, s. 7).
- c) Jako **studijní (profesní) obor**, jenž se nejdříve začal studovat na vyšších odborných školách, pak následně na školách vysokých (Kraus, Sýkora, 2009, s. 7).
- d) Jako **vyučovací předmět**, mající v té době velmi různorodý obsah, někdy například nahrazoval teorii výchovy (Kraus, Sýkora, 2009, s. 7).

V současné postmoderní společnosti narůstá složitost sociálních situací, které staví před jedince výzvy i ohrožení. Současné mladé lidi můžeme v mnohém vnímat jako samostatnější, odvážnější, sebevědomější. Velká touha po samostatnosti však může negativně ovlivnit tradiční formy soužití a opory v rodině, v komunitě, nezvladatelná odvaha může vyústit v touhu po extrémních prožitcích a zkoušené sebevědomí se dovede vyostřit v agresivní a extrémní postoj. Člověk, který se v takto složitých a zlomových situacích ocitá, často může najít řešení sám, v ideálním případě má to štěstí, že je mu nablízku někdo, kdo mu pomůže. Někdy však již laická rada nestačí a nedokáže přivést takového člověka k pochopení podstaty problému, a tedy k nalezení odpovídajícího řešení. To je jeden z důvodů, proč se objevila a stále objevuje aktuální potřeba po nalezení sociálně pedagogické péče, která by byla zaměřena jak na jednotlivce, tak na ohrožené skupiny, komunity či sociálně problematické lokality. To je jeden z důvodů výrazného rozvoje sociální pedagogiky u nás v posledních dvaceti letech (Procházka, 2012, s. 9).

1.3 Definice pojmu „Sociální pedagogika“ dle různých autorů

Stanislav Střelec uvádí, že sociální pedagogika se zaměřuje na zkoumání a zušlechťování vztahů, interakci člověka s člověkem, učitele se žákem, žáka s vrstevnickou skupinou apod. Mnohdy bývá sociální pedagogika nesprávně zužována na vědu, která se orientuje pouze na edukaci rizikových a sociálně znevýhodněných skupin mládeže. Podceněním významu kvalitních sociálních vztahů (např. mezi rodičem a dítětem, učitelem a žákem, člověkem a mravní normou jako dohodnutým způsobem chování určité skupiny lidí) se pak setkáváme s celou řadou projevů, jimiž se zabývá sociální patologie. Učitel v roli vychovatele, mravního zákonodárce, šířitele kulturních, národních hodnot a tradic, mediátora, apod., může mít v utváření osobnosti dítěte a jeho sociálních vztahů klíčový význam pro jeho další úspěšný rozvoj (Střelec, 2007, s. 16-17).

Pojetí sociální pedagogiky z pohledu Stanislava Střelce, jak sám autor zdůrazňuje, se nezaměřuje pouze na výchovu různých rizikových nebo sociálně znevýhodněných skupin, jedná se tedy v jeho podání o širší přístup v pojetí této vědní disciplíny.

Dnes existuje mnoho jiných definic sociální pedagogiky, každý autor, věnující se sociální pedagogice, ji chápe a popisuje svým úhlem pohledu a liší se tím, v různé míře, od těch ostatních. Jen pro představu zde uvádím některá pojetí vybraných autorů, která jsou uvedena v publikaci Člověk-prostředí-výchova.

Věra Poláčková popisuje sociální pedagogiku jako multidisciplinární obor, který rozvíjí znalosti věd o člověku a společnosti do edukačního, dále do preventivního a reedukačního působení. Analyzuje dynamické vztahy mezi osobnostmi a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů, které ovlivňují sociální integraci a zvládání životních situací jedincem. Respektuje individuální potřeby a zájmy jednotlivce a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. V sociálně pedagogických činnostech zdůrazňuje ochranu jedince před různými nežádoucími vlivy. Za důležitou považuje schopnost vést dialog, ve kterém se realizuje proces osobního růstu účastníků. **Marie Hradečná** říká o sociální pedagogice, že překračuje dimenze omezené školou a projevuje se v celistvosti školní a mimoškolní problematiky, dále v kooperaci nebo rozpornosti školních a širších sociálních vlivů na jedince, v postavení jedince uvnitř sociálních skupin, definované nejen postavením žáka,

ale i jako člena různých sociálních skupin a společnosti vůbec. Zahrnuje společenské předpoklady výchovných a vzdělávacích jevů a procesů, prognózy a perspektivy sociální výchovy a vztahy, ve kterých se realizuje. Podle **Zlatice Bakošové**, má být místo sociální pedagogiky tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci. Jedná se o pomoc a péči osobnosti při různých sociálních problémech. Předmět sociální pedagogiky vidí Bakošová v prostředí, jeho organizování, ve smyslu utváření hodnotných podnětů, a to dle individuálních potřeb jednotlivců a v kompenzování nevhodných vlivů v souladu se sociálně integrační pomocí. **Petr Klíma** uvádí, že sociální pedagogika představuje disciplínu, zaměřující se na otázky pomoci při utváření optimálního životního způsobu jednotlivců, na usnadňování procesu akulturace a socializace, na řešení konfliktních interakcí mezi jedincem nebo skupinou a společností. To vše skrz procesy výchovy, vzdělávání, organizování prostředí a řízení různých činností. Pokud shrneme všechny výše uvedené charakteristiky, dá se o předmětu sociální pedagogiky vyvodit závěr, že jím jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti (Kraus, 2001, s. 13-14).

Podle názoru profesora **Ondřeje Baláže** je sociální pedagogika hraniční disciplínou mezi pedagogikou a sociologií, která primárně zkoumá, teoreticky rozvíjí a v praxi aplikuje poznatky o společenské podmíněnosti výchovy a vzdělávání. Těžiště sociálně pedagogických analýz je ve zpětné vazbě vlivů mezi výchovou, vzděláním a sociálním prostředím. Sociální pedagogika zkoumá i institucionální aspekty školy, rodiny a oblasti volného času. Pedagogické aspekty socializace musí zahrnovat také proces přípravy na povolání, jeho volbu a adaptaci na pracovištích. Nepochybně se takto vytváří vztahy mezi sociální pedagogikou a sociální prací (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 157).

2 SOCIÁLNÍ PATOLOGIE V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociálně patologické jevy ve společnosti jsou obecně nežádoucí společenské jevy. Jsou to společensky nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování. Sociálně patologické jevy vznikají působením biologických, psychologických, sociálních, kulturních a jiných faktorů. Mezi sociálně patologické jevy bývají řazeny kriminalita, sebevražednost, alkoholismus, sexuální úchytky, prostituce, organizovaný zločin aj. Sociální patologie je součástí sociální deviace, její vystupňovanou formou. Pojem sociální deviace je tedy širší než sociální patologie. Sociální deviace a deviantní chování je porušení, odchylka od některé sociální normy chování nebo skupiny norem. Proto je tedy nutné znát normy normativního řádu v určité společnosti, neboť co je pokládáno za deviantní v určitém společenství, jinde může být tolerováno a naopak. Sociální deviaci však nelze ztotožňovat s trestnou činností, která je pouze jednou z forem sociální deviace. Nelze ji ztotožňovat ani s antisociálním chováním, i když většina forem sociálního chování pokládaných za deviantní tuto povahu vlastně má. (Jůva, 2001, s. 89).

Jednoduše řečeno, termín sociální deviace znamená obecně odchylku od normálu, nesoulad s pravidlem, přičemž termín sociální patologie označuje negativní, škodlivé, rizikové souvislosti určitého jevu nebo chování (Mühlpachr, Vavřík, 2010, s. 7).

Termín sociální patologie se objevuje již v prvních teoriích společenského vývoje a je spojen s osobností Herberta Spencera (1820 – 1903). Tento anglický filosof se obvykle považuje za autora pojmu sociální patologie. Jeho pojetí sociální patologie se označuje termínem organicismus. Společnost byla chápána jako organismus skládající se z navzájem funkčně propojených a na sobě závislých orgánů. Jestliže je tělo zdravé, pak se orgány svým vzájemným působením doplňují. Když zdravé není, hovoříme o poruše nebo nemoci. V případě společnosti se tedy jedná o nežádoucí jev, který vede k sociální patologii (Mühlpachr, Vavřík, 2010, s. 6-7).

Přístup k pojmu sociální patologie poznamenala také sociologie první poloviny 20. století, vycházející z hodnotového řádu středních vrstev. Základním předpokladem zde bylo, že špatné podmínky produkují špatné lidi a naopak, dobré podmínky produkují lidi dobré (Procházka, 2012, s. 134).

Sociálně patologické jevy jsou jevy hromadné, opakované, které mají však často latentní charakter, proto je bývá obtížné odhalit. Ve své práci se zaměřím pouze na některé z nich, které mají k sociální pedagogice nejbližší.

2.1 Projevy agresivity v rodinách, ve školách a na pracovištích

a) Násilí v rodinách

Rodinu můžeme chápat jako základ společnosti, jako primární sociální skupinu, ve které probíhá socializace jedince, formuje se jeho osobnost, vytváří se hodnotová sféra, rozvíjí se emoce, vůle, schopnosti, dovednosti a návyky. Harmonická rodina je základem zdravého psychického vývoje jedince a ve výchově zaujímá nenahraditelné místo. Z generace na generaci rodina předává hodnoty a kulturní dědictví a je místem, kde dochází ke společnému sdílení veselých i smutných událostí (Laca, 2011, s. 77-78).

Navzdory všem výše uvedeným argumentům dochází v současné postmoderní době k úpadku tradičního modelu rodiny, zvyšuje se počet neúplných rodin, dále bezdětných párů, které z rozličných důvodů děti nemají, a neustále narůstá počet dysfunkčních rodin, ve kterých se vyskytuje v různé míře a formách násilí. Nejedná se pouze o násilí ze strany rodičů vůči dětem, ale rovněž násilí mezi partnery, nebo častěji, opakované násilí jednoho partnera vůči druhému a v neposlední řadě dochází také bohužel často k násilí páchanému na seniorech.

CAN = Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

(CAN z angličtiny = „*Child Abuse and Neglect*“)

Tento pojem se v současné době používá v odborné literatuře na základě doporučení Rady Evropy z roku 1992. Definice je velmi obsáhlá. Zahrnuje jakékoliv vědomé či nevědomé aktivity, kterých se dospělý člověk dopouští na dítěti a následkem kterých dochází k poškození zdraví a zdravého vývoje dítěte (Múhlpachr, Vavřík, 2010, s. 108).

V případě týrání dětí se zpravidla jedná o rodiče nebo jiné primární vychovatele dítěte. Tyraní většinou vykazují určité typické rysy, mezi které mohou patřit: agresivní osobnost, psychická nemoc, neurotické obtíže, nevyzrálost, nepřipravenost na rodičovství, rodiče

(vychovatelé) bez podpory partnera a okolí, sociálně znevýhodnění rodiče, dále alkoholismus, toxikomanie a dlouhodobý stres (Hartmann, in Klapko, 2008, s. 181-182).

V rámci CAN může docházet k tělesnému a citovému týrání, sexuálnímu zneužívání, zanedbávání a systémovému týrání (tzv. druhotné ponižování). Hodně dětí, které byly v útlém věku deprivované, vykazuje později horší prospěch, poruchy chování a sociálních vztahů. V neposlední řadě mají také větší tendenci k alkoholové, drogové nebo jiné formě závislosti. Řešení problému týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí musí být vždy komplexní a musí být založeno hlavně na pomoci, podpoře a spolupráci s rizikovou rodinou. Vyšetření týraného dítěte je velmi složité jak z hlediska humánního, odborného, tak i etického. Všechna vyšetření, ať medicínská, či trestněprávní, by měla být prováděna tak, aby nedocházelo k dalšímu poškozování dítěte. Nešetná nebo opakovaná šetření, prováděná zbytečně, mohou vyvolat u dítěte ireverzibilní poškození jeho duševního zdraví. Vzhledem ke skutečnosti, že problém zneužívaných, zanedbávaných a týraných dětí je multioborový, měl by být řešen multidisciplinárně (Múhlpachr, Vavřík, 2010, s. 108-110).

Zanedbávání a týrání starých lidí

Problematika zanedbávání či týrání starých lidí (z *angličtiny* „*elder abuse*“ nebo „*abuse of the elderly*“) vzbudila pozornost o více jak deset let později než syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Této problematice se věnuje 10 x méně publikací, než stejnému problému u dětí. Podobně, jako je tomu u dětské problematiky, dochází k rozšiřování zájmu od problému aktivního týrání také na problém pasivního zanedbávání. Mezi formy týrání a zanedbávání starých lidí patří tělesné týrání, dále citové a psychické týrání, sexuální zneužívání, finanční a majetkové zneužívání, zanedbání (opomenutí) péče, systémové ponižování a některé nežádoucí formy ošetřování, jako například nadměrné nebo nevhodné podávání tlumivých psychofarmak (Múhlpachr, 2009, s. 74-77).

Srovnáme-li různé formy aktivit, které se řadí k CAN u dětí a činnosti zahrnující zanedbávání a týrání starých lidí, dospějeme k závěru, že jsou velmi podobné. Senioři, však, na rozdíl od dětí, bývají často, zvláště ze strany blízkých rodinných příslušníků, finančně a majetkově zneužíváni. Hodně seniorů, kteří jsou často dlouhodobě hospitalizováni nebo umístováni v různých typech ústavů mají bohužel s tímto typem finančního zneužívání ze strany rodinných příslušníků bohaté zkušenosti. Jejich nejbližší

rodinní příslušníci o ně nejeví téměř žádný zájem, frekvence návštěv se zvyšuje pouze v době pobírání starobního důchodu. Tento jev je jistě všeobecně známý i mezi zdravotním personálem. Příkladem majetkového zneužívání seniorů ze strany potomků může být například vyvíjení nátlaku na převod nemovitosti. Seniorům je vyhrožováno, jsou od svých dětí vydírání, a tak nemaje jiné blízké osoby a s vědomím své existující nebo blížící se nemohoucnosti často tlaku podléhají...

b) Násilí ve školském prostředí

(anglický termín „bullying = šikana, týrání, zastrašování)

Na zdravý vývoj každého člověka působí různé aspekty sociálního prostředí. Každý z nás se rodí jako jedinečná osobnost, přičemž na náš další vývoj mají velký vliv jak primární, tak sekundární socializační faktory. Neodmyslitelnou součástí života každého jednotlivce je nejen rodina, ve které probíhá primární socializace, ale i škola a prostředí školy se všemi souvisejícími aspekty (Laca, 2011, s. 105-107).

Násilí na školách je bezesporu dlouhodobý fenomén, avšak v dnešní době dramaticky narůstá. Nejčastěji dochází na školách k násilí páchanému vzájemně mezi spolužáky. Násilí jako sociálně patologický jev se projevuje ve formě netolerantnosti, šikanování, vydírání a vzájemného ponižování. Násilí se dopouští jednotlivci, ale častěji i celé skupiny, a to formou verbálních, ale i neverbálních projevů (Laca, 2011, s. 107).

Šikana mezi žáky

Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který se nemůže této situaci vyhnout a není schopen se jí účinně bránit. Jedná se o závažnou agresivní poruchu chování, při které dochází k porušování sociálních norem. Šikana je spojena s násilným omezováním základních lidských práv. Aktéry šikany bývá šikanující agresor a šikanovaná oběť. Agresor je často fyzicky zdatný a silný, s potřebou se předvádět a dokazovat svou převahu nad ostatními. Agresivní jednání projevuje zpravidla již od raného věku. Rodiče šikanujících dětí často ve výchově používají tělesné tresty a agresivní jednání svých dětí nezřídka podporují. Obětí šikany se může stát prakticky kdokoliv. Nezřídka to bývají děti s nižším sebevědomím, spíše plaché a tiché, fyzicky slabé a často také zvyklé se podřizovat. Někdy se ale obětí stávají děti

s nějakou předností nebo s velmi vřelým vztahem k učiteli. Šikana představuje pro oběť ohrožení psychického, ale i fyzického zdraví (Čech, in Střelec, 2004, s. 118).

Prevence šikany

Vždy platí, že je lepší šikaně mezi žáky předcházet než ji následně řešit. Cílená prevence mnohým případům zabrání, nebo je eliminuje, i když samozřejmě ne vždy se to s úspěchem podaří. Dobrou prevencí je při všech školních činnostech co nejširší uplatňování kooperace mezi dětmi a zapojení outsiderů do skupinových aktivit, aby tak mohli získat vyšší sebeúctu a respekt třídy (Čech, in Střelec, 2004, s. 118).

Šikana učitelů

Poslední dobou v médiích slycháme hlasité volání proti násilí žáků vůči učitelům. Někoho může napadnout, že učiteli se nemůže nic stát, jelikož disponuje oficiální mocí a stojí za ním ředitel školy. To je sice pravda, ovšem uhájit tuto oficiální moc a současně ji propojit s neformální autoritou není samozřejmé. Pokud žáci získají nekontrolovanou moc, zákonitě ji zneužijí a potom stojí proti učiteli třicetihlavá saň, ale zdaleka ne vždy musí být nutně chyba na straně učitele. Někdy dojde k takové konstelaci třídy, která a priori neuznává autoritu učitele a odmítá se učit. Pokud se v tomto typu třídy rozvine šikana, tak může někdy zasáhnout i několik učitelů. Pedagogové bojují ze všech sil o udržení kázně, což má za následek, že interakce nemá výukový, ale válečný charakter (Kolář, 2011, s. 69-70).

Šikana učitelů, stejně jako šikana mezi žáky vykazuje následujících pět stadií:

1. stadium: Ostrakismus
 2. stadium: Přitvrzování psychické agrese a manipulace
 3. stadium: Klíčový moment – vytvoří se jádro agresorů
 4. stadium: Většina přijímá normy agresorů
 5. stadium: Totalita neboli dokonalá šikana
- (Kolář, 2011, s. 69-70).

Jak čelit šikanování ?

Nejprve je to efektivní diagnostika, včetně vyšetřování, první pomoc a následně celková léčba skupiny. To vše musí respektovat formy a stadia šikany. Obecně je nejdůležitější zachytit šikanu v počátečním stadiu, kdy ještě normy týrání učitele nepřevzala většina žáků (Kolář, 2011, s. 72).

Základním úkolem výchovy a celé školní práce v demokratické společnosti je ochránit slabé před bezohlednými a silnějšími, vytvořit ve škole prostředí bezpečí, klidu a pohody pro všechny děti, poskytnout jim zkušenost života v pospolitosti, ve které vládne spravedlnost a řád (Říčan, Janošová, 2010, s. 119).

I zde můžeme shledávat neuvěřitelnou nadčasovost Komenského pojetí školní výchovy, kdy hlásal, dnes již tak často opakovaná, avšak v praxi bohužel ne vždy naplňovaná slova, že: „*Školy mají být dílnami lidskosti*“...

c) Mobbing a bossing na pracovištích

Mobbing

Ještě před několika lety si většina z nás pod tímto pojmem neuměla nic představit. Dnes si však toto téma získává rychlým tempem prostor v médiích, přičemž se setkává s velkým zájmem široké veřejnosti. Není divu, protože mobbing představuje problém, který bohužel postihuje mnohého z nás, a tak se nás bezprostředně dotýká. Jedná se o jev vyskytující se v současné době čím dál tím častěji a zcela nepochybně je třeba začít s ním bojovat. Intriky, projevy nepřátelství a „malé války“ se jistě na pracovištích vedly dávno předtím, než se zavedl pojem mobbing. Také existovalo mnoho postižených, které cílevědomé šikanování zlomilo a nakonec také onemocněli, aniž by otevřeně vypověděli o svém utrpení, ať již z hanby či ze strachu, že si svoji situaci ještě více zhorší. Pokud měl někdo tu odvalu a ozval se, přestože to byly, domnívám se, v naprosté většině výjimky, v drtivé většině případů nenašel pomoc, ani žádný návrh řešení, neboť psychický teror na pracovišti byl prostě tabu, o kterém se nehovořilo. V dnešní době se situace našťastí začíná měnit, firmy začínají měnit své názory, uvažují o možnostech prevence a o řešení problému. Je ovšem také nejvyšší čas, neboť na poplach začínají bít někteří lékaři a psychologové,

případů, kdy se psychické týráně na pracovišti projeví na zdraví pacientů, a to zejména žen, neustále přibývá...

„O mobbingu (z angl. to mob = vulgárně vynadat, vrhnout se na) hovoří pracovní lékařství až tehdy, pokud se na některou osobu útočí systematicky a po dlouhou dobu. Psychický teror vládne tam, kde se šikanování a intriky stávají rutinou. Švédský sociolog práce, Heinz Leymann, navrhl na základě intenzivních výzkumů následující definici. O mobbing se jedná tehdy, jestliže se na postiženého útočí alespoň jednou týdně a nejméně po dobu půl roku a útoky provádí jedna či více osob“ (Huberová, 1995, s. 11).

Lidé z mobbingu onemocní psychicky i fyzicky. Ve své knize *Psychický stres na pracovišti* (Kolín 1986) zjišťují psychologové práce Heiner Dunckel a Dieter Zapf, že: „Zdraví osob podléhajících sociálnímu stresu je ohroženo více... U přibližně dvojnásobného počtu osob, na které působí silný sociální stres, se ve srovnání s osobami podléhajícími malému stresu, projeví závažné psychosomatické obtíže...“ Mnohé výzkumy dokázaly, že společenská podpora na pracovišti, jak ze strany nadřízených, tak ze strany nadřízených, omezuje stresové reakce a míru depresí, nespokojenosti, ale také fyzických symptomů, jakými jsou např. žaludeční vředy (Huberová, 1995, s. 13).

Příčiny mobbingu

- *stres z přetížení nebo špatné organizace práce* – stres s sebou přináší přetížení, následnou agresi a ta zpětně vyžaduje určitou ventilaci (Huberová, 1995, s. 17-18).
- *jednotvárnost a nuda* – jednotvárnost práce provokuje k touze po změně, určitý typ lidí to může motivovat k soustavnému znepríjemnění života těm ostatním (Huberová, 1995, s. 17-18).
- *špatný styl řízení* – velmi závažným mobbingovým faktorem. Nejen proto, že sami nadřízení často sužují své podřízené, ale rovněž proto, že slabý vedoucí, který na svůj úkol nestačí, zneklidňuje celé oddělení, rovněž příliš autoritativní vedoucí může být zdrojem a příčinou šíření mobbingového klimatu ve firmě (Huberová, 1995, s. 17-18).
- *konkurenční tlak a strach z nezaměstnanosti* – v současnosti bohužel jedna z nejzávažnějších příčin vzniku mobbingu, tam, kde se nikdo nemusí o své pracovní

místo obávat, kde je postup možný pouze čestnými metodami, nemá mobbující osoba téměř žádnou šanci. Celou situaci ještě navíc zhoršuje špatná hospodářská situace spojená se stále rostoucím počtem nezaměstnaných (Huberová, 1995, s. 17-18).

Typické oběti mobbingu

Obzvláště ohrožená bývá osoba:

- *osamocená* – výzkumy ukázaly, že jediná žena v čistě mužském kolektivu má těžké postavení a snáze se tak stane terčem soustředěného útoku. Platí to však také naopak, např. redaktor, výjimka ve výhradně ženské redakci, musí se šikanováním počítat spíše než jeho kolegyně (Huberová, 1995, s. 21).
- *nápadná* – vždy platilo a navzdory dnešní postmoderní době, stále platí, že lidé, kteří se od ostatních nějakým způsobem odlišují, budou velmi často označováni za outsidersy. Kdo patří k menšině, bývá nejčastěji šikanován a vyčleňován z kolektivu, jedná se například o osoby hovořící jiným dialektem, příslušníky jiného etnika, či nějakým způsobem fyzicky znevýhodněné jedince (Huberová, 1995, s. 21).
- *úspěšná* – akt povýšení osoby, byť dříve u spolupracovníků oblíbené, může způsobit mrazivé přijetí od ostatních. Závistivci často úspěch někoho jiného neunesou, z tohoto důvodu začnou povýšenou osobu očerňovat různými zlomyslnými poznámkami (Huberová, 1995, s. 21).
- *nová* – i když by mělo být samozřejmostí, přistupovat ke kolegyni, která nastoupí do oddělení jako nová, nezaujatě a co nejvíce jí ulehčit start, ve skutečnosti tomu tak zdaleka nebývá. Stačí málo, například lepší vzdělání nebo fakt, že je mladší, než je průměr a nová osoba je od prvního dne hodnocena měřítky, kterým nikdy nemůže vyhovět (Huberová, 1995, s. 21).

Bossing

Bossing je obdoba mobbingu, pouze s tím rozdílem, že iniciátorem podceňování, ponižování, ironizování, osočování a jiného psychického nátlaku je nadřízený. Vedoucí může oběť přetěžovat nebo jí zadávat natolik obtížné úkoly, že není schopna objektivně je zvládnout. Časté bývá i naopak, pověřování podřízeného pracovníka činnostmi, které jsou hluboko pod úrovní dosažené kvalifikace postiženého. Vše pochopitelně doprovází příslušné, zpravidla ironické, zdůvodnění. Poté následuje kritické a degradující hodnocení vykonané práce. Zaměstnanec může být znevýhodňován také při odměňování, kdy oběť šikany přichází o různé nenárokové složky příjmu, mimořádné odměny, osobní příplatky, apod. (<http://www.epravo.cz/>).

Jaká jsou východiska a jak se proti mobbingu a bossingu bránit ?

Mobbing a bossing se stávají fenomény dnešní doby. Tato problematika je velmi často diskutována a zveřejňována v různých médiích. Autoři článků, často zkušení odborníci, radí a nabádají, samozřejmě v dobré víře, abychom se bránili a že je nezbytné vždy problém nahlásit na personálním útvaru zaměstnavatele nebo u vyššího nadřízeného. Osobně se však domnívám, že tento způsob řešení vzniklé situace bývá v drtivé většině případů kontraproduktivní. Pokud si problém nejsou schopni a ochotni vyřešit přímí aktéři a iniciátoři mobbingu nebo bossingu je, dle mého názoru, vždy nejlepší najít si nové pracovní místo, a to co nejdříve, dokud se všechny nahromaděné a potlačované problémy, stres a negativní emoce nestačí projevit na zdravotním stavu jedince...

2.2 Závislostní chování, kriminalita a suicidalita

a) Závislostní chování

Závislost je dynamickým dějem, kombinují se v něm různé sociální, psychologické, ale také biologické vlivy, přičemž záleží na okolnostech, který z těchto uvedených vlivů je v určitém okamžiku rozhodující. Závislost vzniká postupně, často nepozorovaně. Jedním ze základních rysů závislosti je chroničnost. Závislí lidé se snaží získat drogu za každou cenu a jejich „honba“ za drogou se stává částí denního rituálu. Droga způsobuje více či méně ustálený způsob jednání a člověk, který je na droze závislý, začíná postupně žít způsob života, jenž nechce nebo již dokonce ani nemůže sám bez odborné pomoci změnit.

V minulé době byla závislost spojována většinou pouze s alkoholem, drogami nebo např. hracími automaty, tento typ závislostí se dá nazvat jako „tradiční“. V současné postmoderní době se závislostní chování stává fenoménem, a to jak u dětí, mladistvých, tak i mladých dospělých. Šíří se nové formy závislostního chování, jako jsou například netomanie (závislost na internetu), závislost na televizi, sexuální závislost, závislost na práci, patologické nakupování, bulimie, atd. Typickými kritérii závislostního chování je narušení výkonu běžných sociálních nebo profesionálních funkcí a neschopnost kontrolovat své chování, což bývá považováno za nejdůležitější kritérium závislostí. Při patologické závislosti, která často vyústí ve fyzickou závislost, dochází ke stoupající toleranci, nebo abstinenčnímu syndromu (Múhlpachr, Vavřík, 2010, s. 39-40).

Existuje několik různých teorií vzniku závislostí, osobně se však domnívám, že příčinou velké části závislostního chování je psychická deprivace. Velmi jednoduše řečeno, člověku se v životě nedostává něčeho, po čem touží a oč usiluje. S tímto pocitem není schopen se sám vyrovnat, výsledkem pak často bývá to, že sáhne po látce, která má schopnost, byť dočasně, tento pocit strádání určitým způsobem kompenzovat. Každý člověk, který má osobní zkušenost s nějakou formou závislostí nebo má ve svém okolí někoho blízkého, pro kterého tato problematika také není neznámá, se mnou bude pravděpodobně souhlasit.

Problematika závislostního chování je velmi rozsáhlá a závažná, dle mého názoru, v naší společnosti často dosti podceňovaná. Od jistých ustálených vzorců chování, které jsou v české společnosti tradiční, (např. názor na požívání alkoholu, je známo, že česká společnost je proalkoholní, alkoholiků je u nás ca 4–10%), vede jen krůček ke vzniku alkoholové závislosti a následně jinému typu závislosti, neboť alkohol je tzv. průchozí drogou. Dalším, velmi podceňovaným typem závislosti je léková závislost, která je velmi často spojena s generací seniorů. Kombinace závislosti lékové a alkoholové je bohužel také dost častým jevem v naší společnosti a léčba je velmi obtížná, v řadě případů nemožná. Léčba závislého člověka je velmi náročná jak pro samotného člověka, tak pro rodinu a nejbližší okolí. Z tohoto důvodu je nesmírně důležité, snažit se formou prevence předcházet již samotnému vzniku různých druhů závislostí.

b) Kriminalita

Pro kriminalitu uplynulých desetiletí je charakteristické to, že se stala masovým sociálním jevem. Majetková kriminalita tvoří až 80% celkové registrované trestné činnosti. Kriminalita se soustřeďuje hlavně do velkých měst, kde se vyskytuje velký počet migrujících a anonymních osob, přičemž při páchání trestné činnosti se zvyšuje bezohlednost, brutalita a zvyšuje se podíl pachatelů, kteří páchají trestný čin poprvé. Rovněž narůstá podíl dětských a mladistvých pachatelů. Kriminalita velmi úzce souvisí s celkovým stavem společnosti, výskyt a rozsah je reakcí na změny ve společnosti. Platí ale také naopak, že z popisu a hodnocení kriminality můžeme usuzovat na kvalitu společnosti a na její další možný vývoj (Mühlpachr, Vavřík, 2010, s. 97-99).

Mezi kvalitativně nové formy kriminality můžeme zařadit v současné postmoderní společnosti tzv. „*Kriminalitu bílých límečků*“. Jedná se o protiprávní jednání osob, které pracují zejména ve státním a správním aparátu a mají zde přístup k takovým zdrojům informací, ke kterým se ostatní občané běžně nedostanou. Pojem *zločiny bílých límečků* použil poprvé Edwin H. Sutherland (ve stejnojmenné práci) jako protipól k termínu *zločiny modrých límečků*, tzn. trestnou činnost běžných narušitelů zákona. Pod označením zločinů bílých límečků se skrývá taková trestná činnost, jako jsou například zpronevěry, počítačové machinace, daňové podvody, zneužití různých informací, podvody v pojišťovnictví, nelegální platební praktiky, spekulace s nemovitostmi, apod. S kriminalitou bílých límečků úzce souvisí i trestná činnost tzv. mocných, tzn. lidí, kteří vlastní státní moc. Patří sem protiprávní chování vládních příslušníků, dále představitelů jednotlivých politických stran, poslanců zákonodárných orgánů, příslušníků soudů, prokuratury, apod. S kriminalitou bílých límečků také úzce souvisí organizovaný zločin. Ten měl dříve podobu spíše rodinných gangů, avšak v současné době stále výrazněji roste propojení mezi touto formou protiprávního jednání a kriminalitou bílých límečků. Dřívější lokální charakter organizací se mění v mezinárodně organizovaný zločin. Zkoumáním obětí trestné činnosti se věnuje vědní obor viktimologie, který se neustále rozvíjí (Mühlpachr, Vavřík, 2010, s. 100-101).

„*Viktimmnost je míra rizika konkrétního člověka či určité sociální skupiny, že se stane obětí trestné činnosti, resp. konkrétního trestného činu*“ (Mühlpachr, 2009, s. 73).

Zamyslíme-li se nad definicí viktimmnosti, musíme nutně dospět k závěru, že vysokou mírou viktimmnosti se vyznačují staří lidé. Jsou často osamocení, bezbranní a velmi často přehnaně

důvěřiví. Důvodem faktu, že senioři se stávají velmi dostupným cílem pachatelů, zlodějů nebo jiných agresorů bývá nezřídka i jejich fyzické či mentální znevýhodnění. Staří lidé se nemohou tak lehce bránit a velká část pachatelů trestné činnosti této skutečnosti ve značné míře využívá.

c) Suicidalita

Suicidum je vědomé a úmyslné ukončení vlastního života jedince. Širší pojem suicidální jednání označuje kromě dokonaných suicidií i pokusy a projevy, které dokazují suicidální myšlenky a záměry. Dle statistik Světové zdravotnické organizace, mezi země s nevyšší sebevraždností patří Rakousko, Německo, Japonsko nebo také Dánsko, naopak nejnižší sebevraždnost je v tradičních římskokatolických státech, jako je Irsko nebo Španělsko. Sebevraždnost vykazuje vzestupnou tendenci u nevléčitelně nemocných a ve stáří. V posledních letech ovšem stále narůstá počet sebevraždných pokusů u mládeže v České republice, velká část těchto pokusů má demonstrativní charakter. U mladých lidí bývá pokus o sebevraždu často reakcí na nějakou těžkou osobní životní krizi, se kterou se nedokáží vyrovnat, reakcí na nějaký otřes. Na frekvenci sebevražd má vliv i povolání. Rozšířená bývá sebevražda mezi lékaři, zde bývá častější než u ostatních povolání. Příčiny sebevraždného chování jsou různorodé. Suicidální jednání je zpravidla výsledkem interakce intrapsychických procesů a vnějších okolností, které působí jako stresory (Mühlpachr, Vavřík, 2010, s. 87-96).

Jak již bylo zmíněno, dochází v dnešní době k nárůstu sebevraždných pokusů, ale bohužel také dokonaných sebevražd u dospívajících osob. Jaké jsou varovné signály, kterých bychom si měli všimnout, a lze těmto činům vůbec nějakým způsobem zabránit ?

Obecně lze uvést pět signálů, které upozorňují na možnou hrozící sebevraždu:

1. Přímé vyhrožování sebevraždou, či výrok naznačující touhu zemřít.
2. Předchozí sebevraždné pokusy.
3. Hluboká dlouhotrvající deprese.
4. Výrazné změny osobnosti nebo chování.
5. Zbavuje se cenných věcí, snaží se dát do pořádku osobní záležitosti, apod.

(Martin, Waltmanová, Greenwoodová, 1997, s. 206).

Jedním z nejfrekventovanějších mýtů o sebevraždách byl ten, který uváděl, že kdo sebevraždou vyhrožuje, nikdy jí nespáchá. Jak je uvedeno přímo v prvním bodě, tento projev chování je jedním z nejcharakterističtějších pro plánovanou sebevraždu, proto je třeba mu věnovat velkou pozornost a nikdy jej nepodceňovat. V případě, že pojmeme podezření, že někdo z našeho okolí o sebevraždě uvažuje, je nezbytné vyhledat odbornou lékařskou pomoc, a to co nejdříve.

Problematiku sebevraždnosti z vědeckého hlediska detailně analyzoval T. G. Masaryk ve svém díle *SEBEVRAŽDA hromadným jevem společenským moderní osvěty*. V knize se věnuje mimo jiné i příčinám sebevražd, popisuje například hospodářské poměry mající vliv na páchání sebevražd, autor uvádí: ... “ *Bída disponuje a determinuje často k sebevraždě*“

(Masaryk, 1998, s. 58).

2.3 Penologie a penitenciaristika z pohledu sociální pedagogiky

Penologie a penitenciaristika jsou součástí sociální, především resocializační pedagogiky. Co vlastně tyto dva termíny znamenají ?

Penologie (z latiny poena-trest, logicus-nauka)= nauka o ukládání, výkonu a účinnosti všech soudních trestů, tj. spojených i nespojených s odnětím svobody, včetně alternativních trestů. Využívá poznatků trestního práva, kriminologie, psychologie, pedagogiky, sociologie, popř. dalších vědních oborů (Jůzl, 2010, s. 247).

Oblast penologie, která je zaměřená na nepodmíněný trest odnětí svobody se nazývá penitenciaristika, tzn. vězeňství, o penitenciaristice můžeme hovořit jako o vězeňské vědě. Pedagogové a psychologové aplikují penitenciaristiku do svých disciplín, nebo naopak penitenciaristika, jejíž podstatou je zacházení s vězni, využívá ve své teorii pedagogiku spolu s psychologií. „*Jedním z prvních odborníků, kteří u nás zavádějí pojem penitenciaristika v návaznosti na pedagogiku a psychologii ve vězeňství, byl již v 70. letech docent Jiří Čepelák. Je autorem četných statí s penitenciární problematikou. Známá je např. jeho Penitenciární psychologie z roku 1982. Jeho dalšími pokračovateli byli ku příkladu Miluše Urbanová a Stanislav Nečas*“ (Jůzl, 2010, s. 247- 248).

2.4 Marginální skupiny ve společnosti

Sociální pedagogika je v určitém úhlu zaměřena na sociálně znevýhodněné skupiny, mezi které patří v našich podmínkách hlavně představitelé romského etnika, dále sem můžeme zařadit i migrující cizince, osoby v různých složitých situacích, např. ženy – samoživitelky nebo také osoby s odlišnou sexuální orientací, apod. Pro multikulturní výchovu je základním východiskem samotný multikulturalismus předpokládající koexistenci různých sociokulturních skupin (Gulová, in Klapko, 2008, s. 48).

a) Romové v dimenzi sociální pedagogiky

Sociální pedagogika jako vědní disciplína hraje pro romskou komunitu důležitou roli. Měla by zohledňovat fakt, že jedná především s lidmi, kteří si vždy zaslouží profesionální přístup při zachování respektu jejich individuality. Práce s lidmi různého etnika je jiná, rozdílná je mentalita národa a liší se i morální normy etnika, a tak by měla vycházet z aktuálních požadavků menšiny a většiny zároveň (Kaleja, in Klapko, 2008, s. 189).

Romská komunita se při svých rozhodováních orientuje převážně na přítomnost a na nejbližší budoucnost. Rubem této orientace je chronický nedostatek vytrvalosti a disciplíny. Pro romskou komunitu je typická velmi silná skupinová koheze, mají sklon být stále pospolu, všechny záležitosti spolu prodiskutovávat a společně rozhodovat, při tom mají rozhodující slovo autority. Důsledkem této mimořádně silné skupinové koheze Romů je skutečnost, že romská rodina bývá neochotná dovolit jedinci, aby se od rodiny odpoutal, aby myslel a jednal jinak. Tento fakt zcela nepochybně ovlivňuje i vztah ke vzdělání. Romské děti, i když by toužily po vzdělání, mohou pak odmítnout nabízenou pomoc, protože to jejich rodina neschvaluje, například ze strachu, že se jí odcizí. Rodiče romských dětí nezajišťují pravidelnou školní docházku svým dětem, děti často vynechávají výuku z malicherných důvodů. Negativní vztah ke vzdělání a školní docházce je posilován také příslušností většiny Romů k nejnižší sociální vrstvě, která si cení jiných znalostí než těch, které nabízí školský systém. Získané životní zkušenosti Romům potvrzují, že jsou jim osvojené vědomosti, dovednosti a návyky velmi málo platné pro splnění jejich osobních potřeb nebo zájmů vyplývajících z jejich životního stylu (Navrátil, Mattioli, 2002, s. 56).

Vybrané sociopatologické jevy v romské rodině

K sociálně patologickým jevům, které jsou typické pro děti povinné školní docházky, patří hlavně záškoláctví, drobné krádeže, kouření, fyzicky projevovaná agresivita, vdechování různých omamných látek, raritou nejsou ani hazardní hry. V romských rodinách chybí určitý řád, ve škole pak mají romské děti problémy s respektováním autority. Patologické závislosti se často vyskytují i u Romů středního věku. Mnoho z nich podléhá gamblerství, alkoholismu, majetkové trestné činnosti nebo lichvě. Sociální pedagogika prostřednictvím sociální práce hraje pro romskou komunitu velmi důležitou roli. V kontextu etnika si klade za cíl vychovávat, socializovat, resocializovat, restrukturalizovat, eliminovat a v případě romského etnika hlavně pomáhat a integrovat (Kaleja, in Klapko, 2008, s. 189-204).

Sociální práce s komunitou

Prostřednictvím sociální práce s komunitou se odkrývají a rozpoznávají jednotlivé sociální problémy a sociální potřeby. Ty se ve vzájemné spolupráci s komunitou dále zpracovávají a hledají se možné způsoby nápravy či pomoci. Mezi hlavní strategie v sociální práci patří zapojení dobrovolníků do činnosti a vytvoření sítě vzájemné pomoci. Nejefektivnější bývá umístit sociálního pracovníka do komunity a tím povzbuzovat místní iniciativu a rozvoj spojení s ostatními organizacemi na nejnižší úrovni (Múhlpachr, 2006, s. 12).

Velmi zajímavou publikací, přibližující vztah romského etnika ke vzdělávání, je kniha *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*, kterou napsali Stanislav Navrátil a Jan Mattioli. Úvodní část, která je pojata jako teoretická, přibližuje vztah Romů ke vzdělání, historii a specifika chování romské minority. Další kapitoly publikace jsou věnovány praktickému experimentu, který byl uskutečněn v pátých třídách základních škol v ústeckém kraji, kde se srovnávaly třídy experimentální, tvořené romskými žáky, s třídami kontrolními. V průběhu experimentu se prokázal u romských žáků negativní vztah k jakémoliv podobě psaného projevu a pozitivní vztah k mluvenému dialogu. Z konkrétních zkušeností vyplynulo, že neverbální projevy romských žáků, které doprovázely jejich verbální komunikaci spolu s neobratností ve slovním vyjadřování, mohou působit na příjemce neoprávněně jako projevy agresivity vůči němu (Navrátil, Mattioli, 2002, s. 103).

b) Bezdomovci a charakteristika bezdomovectví

Etymologickým postupem lze termín „bezdomovec“ rozdělit na slova doma a bez. V anglickém jazyce je ekvivalentem pojem „*homeless*“ (home-domov, less- bez). Odborná literatura uvádí několik různých definic bezdomovectví. Někteří autoři označují bezdomovce jako osoby bez přístřeší, sociálně slabé nebo nepřízpůsobivé občany, jiní, však, uvádí, že se jedná pouze o osoby bez bydliště, přespávající v parcích, pod mosty, nepoužívaných vagónech, kanalizacích, apod. Typologie bezdomovectví je různorodá, nejčastěji je rozlišováno **zjevné**, **skryté** a **potencionální bezdomovectví**. Zjevní bezdomovci jsou osoby bez přístřeší, jedná se o osoby bez možnosti uchýlit se mimo veřejný prostor. Veřejnost je považuje za bezdomovce a oni sami nechtějí nebo nejsou schopni zastírat své bezdomovectví. Skrytí bezdomovci nemají žádnou možnost stálého bydlení, ale místo přežívání na ulici volí jinou strategii, uchylují se do ubytoven, nocleháren a ke známým. Potencionální bezdomovci jsou lidé, kteří prozatím bydlí, ale stálé bydlení je v nedohlednu a riziko bezdomovectví je pro ně aktuální. Většina služeb pro bezdomovce se zabývá pouze bezdomovci zjevnými nebo skrytými. Služby pro bezdomovce potenciální u nás chybí (Marek, Strnad, Hotovcová, 2012, s. 13-15).

V souvislosti s problematikou bezdomovectví, která patří k rostoucím problémům dnešní společnosti, bych ráda uvedla zajímavou publikaci o projektu „*Sčítání bezdomovců*“, který město Brno realizovalo v roce 2010 v rámci končícího Evropského roku boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení. Cílem bylo zjistit a aktualizovat kvantitativní údaje týkající se fenoménu bezdomovectví na území města Brna.

Ve výsledcích projektu v roce 2010 jsou údaje uváděny podle následujících kategorií:

- a) Lůžková zařízení (azylové ubytování různého stupně) – 405 osob
- b) Noční krizová centra (nelůžková zařízení pro bezdomovce) – 59 osob
- c) Instituce (nemocnice, léčebny, věznice) – 210 osob
- d) Komerční ubytovny – 166 osob
- e) Terénní sčítání (v ulicích, zahrádkářských koloniích a jiných místech) – 514 osob

Celkem bylo při projektu s názvem „*Sčítání bezdomovců 2010 v Brně*“ zaznamenáno 1 354 osob, z toho 980 mužů a 373 žen. Průměrný věk dožití je u mužů 53,1 let a u žen 54,9 let (Baláš, Hežová, Loukota, 2010, s. 5-59).

2.5 Význam prevence (primární, sekundární, terciární)

„Sociální prevence znamená předcházení potenciálnímu ohrožení sociálně patologickými jevy a ochranu před nimi“ (Procházka, 2012, s. 148).

Primární prevence

V rámci primární prevence usilujeme o předcházení sociálně deviantnímu jednání v situacích a prostředích, kde ještě daný jev nenastal (Procházka, 2012, s. 148).

Primární prevence se zaměřuje na celou společnost. Předchází vzniku problému v jeho zárodku, cílem je to, aby problém vůbec nevznikl. Pokud se například jedná o oblast týrání a zneužívání dětí můžeme sem zařadit osvětu zaměřenou na celou společnost, tzn. například na státní orgány nebo nestátní organizace a osvětu zaměřenou na budoucí rodiče, např. příprava k zodpovědnému rodičovství. (Hartmann, in Klapko, 2008, s. 185).

Sekundární prevence

Při sekundární prevenci působíme na osoby, které jsou z hlediska sociální patologie rizikové, nebo se již deviantního chování dopustily (Procházka, 2012, s. 148).

Sekundární prevence v oblasti týrání a zneužívání dětí může být prováděna formou práce s ohroženou rodinou (odborné poradenství), práce s ohroženými dětmi (preventivní programy zaměřené na rizikové děti) nebo práce s rizikovými dospělými, například formou terapeutických výcviků (Hartmann, in Klapko, 2008, s. 185).

Terciární prevence

Terciární prevencí rozumíme snahu o zabránění recidivy. Příkladem může být rozdávání sterilních injekčních stříkaček drogově závislým (Procházka, 2012, s. 148).

Hlavním cílem terciární prevence je zabránit opětovnému negativnímu jednání, většinou formou různých omezení a sankcí (Hartmann, in Klapko, 2008, s. 186).

3 PRVKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V DÍLE ČESKÝCH PEDAGOGŮ

3.1 Jan Hus (1371 – 1415)

Působil jako kazatel, latinskými texty a kázáními se obracel jak k učencům, tak k lidovým vrstvám, kterým kázal česky. Četba anglického teologa J. Wycliffa přivedla Husa k myšlenkám na nové uspořádání církve a společnosti. Do konfliktu s církví se Hus dostával postupně. Ve svých kázáních se zastával chudých, postavil se proti prodeji odpustků, z něhož se podle něho nejvíce obohacoval papež. Tím vyvolal střet mezi svými stoupenci a Němci, kteří napadli Betlémskou kapli. V důsledku toho byl vydán zákaz českých kázání, nad Prahou byl vynesena interdikt, tzn. zákaz vykonávání bohoslužeb v češtině a na Husa byla uvalena klatba. Proto odešel na venkov, na Kozí Hrádek u Tábora, pak působil na hradě Krakovec u Rakovníka. Mimo Prahu pobýval dva roky, poté se rozhodl předstoupit před církevní sněm v Kostnici, aby obhájl své učení. Upálen byl dne 6. července 1415 (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 25).

Z rozsáhlého Husova díla jsou nejznámější následující práce:

Výklad viery, desatera a páteře – výklad tří základních modliteb (Věřím v Boha, Desatero, Otčenáš). Tato práce byla určena všem, kdo se nemohli zúčastnit kázání.

Knížky o svatokupectví – poukazuje na úpadek církve, odhaluje její zničenost, napsáno česky a jednalo se o nejužší Husův spis, ve kterém kritizuje celou společnost.

O šesti bludiech, dále je to *Postila* a ze sociálně pedagogického hlediska je zajímavé dílo *Dcerka* – zde se řeší otázka výchovy dívek (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 25).

Česky začal Hus psát po svém vstupu do Betlémské kaple v roce 1402. Působení Husa je třeba účelově rozlišovat na jeho kázání, tj. texty primárně sloužící jako podklad ke kazatelskému projevu a na jeho literární díla, jimiž po jiné linii naplňoval své poslání nábožensko výchovné a jimiž suploval i nedostatek přímého kazatelského styku se svými stoupenci. Husova česká literární činnost vystřídala fakticky jeho českou činnost kazatelskou. Jedná se o dvě samostatné oblasti činnosti, obsahově i ideově a samozřejmě také způsobem vyjadřování se prostupující, ale každá z nich má i své zákonitosti výstavby, i své další specifické osudy (Daňhelka, 1995, s. 18).

V roce 1409 byl vydán Václavem IV. Kutnohorský dekret, kterým se změnil poměr hlasů na univerzitě v poměru tří hlasů českých proti jednomu německému. Tento čin měl přímou souvislost s osobností Jana Husa, zahájil řadu rektorů Karlovy univerzity, kteří byli voleni podle tohoto nového řádu. Jan Hus se ujal rektorátu 20. října 1409, rektor byl v úřad uváděn zvláštní slavností do týdne po volbě. Při této příležitosti měl Jan Hus projev, ve kterém se těmito krásnými slovy obracel k univerzitním mistrům: „*Učme se taktéž nikomu neubližovat, všem přáti dobrého, míti úctu k starším, nezáviděti rovným, varovati se vypínání, řídit se rozumem a milovati ctnost. Zachovávejme, co je dovoleno, varujme se zlého pro svoji spásu, nestydme se mluvit pravdu*“ (Bartoš, 1946, s. 52).

Sociální prvky se v díle Jana Husa se projevovaly především v úsilí o rovnost všech vrstev lidu, svým reformním učením, hlavně formou kázání, poukazoval na zištnost církve.

3.2 Petr Chelčický (1390 – 1460)

Působení Petra Chelčického, který bývá považován za předchůdce Komenského, spadá převážně do doby pohusitské, tzn. období po porážce husitů u Lipan v roce 1434. V tomto období byl českým králem Jiří z Poděbrad, vládl v letech 1458 – 1471. Církevní oporu králi poskytoval Jan Rokycana, který kázal v Týnském chrámu. Pohusitská éra je charakteristická vzrůstajícím zájmem o literaturu, k čemuž přispěl i vynález knihtisku (Johannes Gutenberg v roce 1455). Jednou z prvních tištěných knih u nás byla Trojanská kronika vydaná v roce 1468 v Plzni. Petr Chelčický měl univerzitní vzdělání, stýkal se se stoupenci okruhu Betlémské kaple, psal česky, ve svých dílech uznával jen boj duchovní:

O boji duchovním (kolem 1421) – prvotina, jedná se o traktát, dílo obsahuje mnoho ze zásadních myšlenek Chelčického, člověk má být pasivní, nevzpírat se zlému, existuje jen meč ducha. Jedinou autoritou má být člověku Bible a její přikázání Nezabiješ.

Postila (pravděpodobně 1435) – jedná se o úvahy psané jako kázání, ve kterých napadá prospěchářství, vyděračství a hamižnost církve, která se obohacuje na úkor lidu.

Sieť viery pravé (kolem 1440 – 1443) – využívá symboliky, přirovnání, vychází z evangelického vyprávění o Petrově rybolovu. Církev a pravá křesťanská víra představují síť, kterou se loví spravedliví lidé určení ke spasení, hříšní lidé svým špatným životem síť trhají. „Dvě velryby“, papež (cítí se povýšen nad císaře) a císař, potrhaly síť tak, že v ní máloco uvízlo.

O trojím lidu (kolem 1425) – traktát, který poukazuje na sociální nerovnost, rozdělení lidu do tří stavů. Petr Chelčický toto dělení odmítá, hlásá rovnost, poukazuje na Bibli (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 26).

V roce 1458 vznikla v důsledku četby děl Petra Chelčického náboženská skupina, která chtěla jeho myšlenky dodržovat v praxi. Odmítali světské zákony, tělesně pracovali, nedbali o vyšší vzdělání, za základní životní pravidlo uznávali Bibli. Zvolením kněze založili novou církevní organizaci, **Jednotu bratrskou**. Uvnitř Jednoty bratrské později vznikly spory týkající se zejména vztahu ke vzdělání a účasti na veřejném životě. Došlo k prosazení těchto snah a členové Jednoty bratrské začali zakládat školy, vyvíjet literární činnost. Stali se tak během 16. století nositeli vzdělanosti a kultury v našich zemích. K tomu přispěly také myšlenky humanismu, šířící se k nám z evropských zemí (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 26).

3.3 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

Jan Amos Komenský, „učitel národů“ a zakladatel moderní pedagogiky se ve světě proslavil jako autor jazykových učebnic, spisů o výchově a jako reformátor školství. Vynikl jako světoznámý pedagog, teolog, politik, filozof, publicista, prozaik i básník. Žil na rozhraní několika epoch. Na jedné straně jím doznívala tradice humanistická, ale na druhé straně byl také velkým spisovatelem barokním. Patřil k nejvýznamnějším osobnostem naší kultury i k předním myslitelům Evropy 17. století. Narodil se v Nivnici na Moravě (dle většiny zdrojů) v českobratrské rodině, ale ve dvanácti letech zcela osiřel. Komenský své dětství prožil v Uherském Brodě, vzdělával se na bratrských školách ve Strážnici a v Přerově. V roce 1611 jej poslala Jednota bratrská spolu s několika dalšími mladíky na vysokou školu do německého Herbornu. Po návratu v roce 1614 učil v Přerově, později ve Fulneku, kde působil také jako bratrský kněz. Během studií poznal neutěšený

stav české vědy a snažil se o vytvoření programu jejího rozvoje. Z této snahy Komenského vytrhla bělohorská pohroma, ta obrátila jeho úsilí jiným směrem, ke snahám o reformu výchovy a vyučování. V roce 1621 uprchl narychlo z Fulneku před španělskými vojáky, přitom ale ztratil část svých rukopisů. Na následky moru mu zemřela jeho žena i děti. Komenský se pak skrýval u různých českobratrských přátel ve východních Čechách, naposledy to bylo v Bílé Třemešné v Podkrkonoší. Po vydání Obnoveného zřízení zemského v roce 1628 opustil vlast a usadil se v polském Lešně, kde organizoval emigraci příslušníků Jednoty bratrské. Vyučoval zde také na vyšším gymnáziu a v roce 1638 se stal jeho rektorem. Byl posledním biskupem Jednoty bratrské. Pobyt v Lešně byl přerušen pozváním do Anglie. V letech 1641 – 1642 tam zahájil přípravu vševědného systému. Následkem změn v politické situaci se však vrátil do Lešna. V následujících letech žil ve švédském Elblagu (1642-1648) a uherském Blatném Potoku (1651-1654), kam byl pozván, aby reformoval školství a vytvořil nové učebnice. Po návratu do Lešna, kam se vracel opětovně, mu zemřela druhá žena. Během švédsko – polské války, při požáru v roce 1656, zde také ztratil většinu rukopisů, mezi nimi i nenahraditelný slovník s názvem *Poklad jazyka českého*. Polsko se stalo plně katolickou zemí, Komenský proto přijal pozvání bohatého holandského kupce a roku 1656 odjel do Amsterdamu. V té době byl již velmi známou osobností evropské vědy, v Amsterdamu byl důstojně uvítán a byla mu nabídnuta velkorysá podpora. Magistrátem mu byla udělena čestná profesura na vyšším gymnáziu, zvaném Atheneum, jež se stalo základem pozdější univerzity. Magistrát současně uvolnil peníze na vydání didaktických spisů, které vyšly pod názvem *Opera didactica omnia (Veškeré didaktické spisy)*. Holandsko bylo místem, kde bylo jeho dílo završeno, zde také zemřel, pochován je v Naardenu (Polášková, Milotová, Dvořáková, 2010, s. 42-43).

Komenského celoživotním krédem bylo:

„Necht' vše samo od sebe plyne, bez jakéhokoli násilí.“

Tak plynulo i jeho putování světem a pocty, jež provázely jeho dílo (Floss, 2008, s. 147).

Dílo Komenského je velmi rozsáhlé a různorodé, proto je velmi těžké obsáhnout všechny jeho oblasti v kontextu sociální pedagogiky. Myšlenky Komenského, ač překračují několik století, nás stále fascinují svou aktuálností a lze se jimi stále inspirovat i dnes.

Jak uvádí Procházka (2012), mezi nejdůležitější myšlenkové oblasti, přinášející sociální pedagogice významnou inspiraci, patří hlavně Komenského idea demokratičnosti celého

výchovně vzdělávacího procesu, dále to je důraz na sociální roli školy, ideologické přesvědčení o síle výchovy a jejího potenciálu v procesu přeměny společnosti, ale také, velmi důležitý, koncept nápravy společnosti výchovou.

Celý život Komenského je spjat s nábožensko-filozofickým hnutím. Z tohoto důvodu se dílo Komenského často rozděluje na práce náboženské a filozofické, ty převažovaly před odchodem z vlasti, a na spisy pedagogické.

a) spisy náboženské a filozofické

Mezi nejznámější spisy náboženské a filozofické patří jedno z nejvýznamnějších děl Komenského *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, dále to byly *Listové do nebe*, v nichž se autor zamýšlí nad situací chudých, kritizuje současné problémy, obsah tvoří pět fiktivních dopisů. Dalšími spisy byly například *Truchlivý*, dále *Kšaft umírající matky*, *jednoty bratrské*, *Cesta světla* a v neposlední řadě *Labyrint světa a ráj srdce* a mnoho jiných.

b) spisy pedagogické

Mezi spisy pedagogické, kterými se Komenský proslavil po celém světě a ve kterých lze nalézt mnoho prvků sociální pedagogiky, patří zejména *Informatorium školy mateřské*, *Svět v obrazech*, *Brána jazyků otevřená*, *Analytická didaktika*, *Dvěře jazyků otevřené*, *Škola hrou* a především *Velká didaktika*.

To, jakým způsobem pohlížel na význam knih, dokládá i Komenského výrok:

„Dobré knihy jsou brusem rozumu, pilníkem soudnosti a balšámem očí.“

Dílo Komenského je možné rozčlenit na šest období:

Období první, pro které je charakteristická Komenského encyklopedická tvorba, ale také tvorba národně vzdělávací, jedná se o období do cca roku 1620. Roku 1619 vychází jako první tištěná kniha Komenského práce *Listové do nebe*, sociálně pedagogické prvky spočívají v kritice sociální nespravedlnosti, Komenský se staví na stranu chudých (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 32).

Období druhé (1620 – 1627). Období velmi bohaté na společenské události, mimo jiné, počátek třicetileté války a bitva na Bílé hoře, ukončená vítězstvím Habsburků. Dále je pro toto období charakteristické silící protireformační hnutí, dochází k počátku perzekuce českých nekatolíků. Tyto skutečnosti, ale rovněž tragické události v životě Komenského, kdy mu zemřela manželka a děti, zásadně ovlivnily jeho tvorbu. Začal pracovat na dílech, jež měly být útěchou pro české protestanty, díla určená lidem nešťastným a trpícím. Za nejvýznamnější díla z tohoto období se považuje *Labyrint světa a ráj srdce*, *O sirobě*, *Truchlivý* a jiné (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 32).

Období třetí (1628 – 1641). Nazývá se také obdobím pansofickým. Jedná se o dobu, kdy Jan Amos Komenský poprvé pobýval v Lešně, kde napsal nejvýznamnější pedagogická díla didaktického charakteru, tzn. *Českou didaktiku*, *Informatorium školy mateřské* a dále to byla *Brána jazyků otevřená*. Komenský již v této éře přisuzuje výchově velký význam, výchovu pokládá za nezbytnou pro další vývoj jedince a pro nápravu celé společnosti. Velmi důležitý sociálně pedagogický význam má Komenského idea, kdy hlásal, že náprava světa musí vzejít od nápravy školy a člověka, zde lze sledovat počátky pansofie (vševědy), proto název pansofické období (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 32–33).

Období čtvrté (1641 – 1642). Komenský krátce pobýval v Anglii, kde vytvořil pansofické dílo *Cesta světla*. Zde uvádí svou ideu, že vzdělání nemá být cílem, ale má sloužit k nápravě světa a k rozvoji vědy (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 33).

Období páté (1642 – 1656). Období, které se dá nazvat obdobím všenápravným, jelikož je spojeno s počátkem práce Komenského na *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*. Komenský působil v Elblongu, v Blatném potoce a dvakrát krátce v Lešně (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 33).

Období šesté (1656 – 1670). Komenský pobýval v Amsterdamu, kam odešel během švédsko – polské války. Toto období je poznamenáno vypálením Lešna, kdy Komenský přišel o velkou část svého majetku i děl. Komenský v této době vydává své pedagogické spisy pojmenované *Veškeré spisy didaktické*. Roku 1658 vychází poprvé Komenského *Svět v obrazech* (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 34).

Sociálně pedagogický odkaz Jana Amose Komenského

Komenského humanismus svědčí o hluboké, živé a opravdové lásce k lidem. Tato hluboká láska vedla Komenského ke snaze o smír mezi různými vyznáními a dále k víře v lidské zdokonalování, to vše v duchu slov „*Miluj bližního svého jako sebe samého!*“, tedy na křesťanském základě. Navzdory všem prožitým životním útrapám byl Komenský nejen hloubavým a zasmušilým člověkem, ale také člověkem oduševnělým, hluboce přesvědčeným o možnosti zdokonalení lidstva, a to jediným způsobem, radostnou, neustávající činností každého člověka. Podle Komenského je možné, aby se zdokonaloval každý, i když se lidé ve svých duševních schopnostech liší, mají usilovat o pokud možno co nejlepší výsledky svého zdokonalování. O Komenském optimismu svědčí i názor, že vzdělání umožňuje zdokonalování člověka a to pomáhá vytvářet harmonický svět, dále hlásal, že jen zřídkakdy se najde takový, ze kterého není vůbec nic, jedná se o jeden případ mezi tisíci (Jůzl, 2010, s. 143).

Komenského pedagogický optimismus k nám promlouvá i v jeho nejznámějším pedagogickém díle *Velká didaktika (Didactica magna)*, která byla tištěna až v roce 1657. V předmluvě k české *Didaktice* autor popisuje:

„V dětech jsou skryty nejkrásnější možnosti. Vždyť jim spasitel přivlastňuje království nebeské a dává je za vzor dospělým, protože je při nich všechno prostší a nejsou poskvrněny nevěrou ani hříchem. Je na rodičích, učitelích, kněžích, aby vedli děti k dobrému a aby v nich tak chystali stavivo Božího chrámu. Sem nechť směřuje rozumové vzdělání, které ovšem samo o sobě nestačí bez výchovy mravní a náboženské“ (Říčan, 1971, s. 34).

Historický odkaz Jana Amose Komenského

Úmrtím Komenského, který byl posledním českobratrským biskupem, se symbolicky uzavřela éra české reformace, která vycházela z husitské myšlenky o potřebě mravní obrody v souladu s Božími zákony. Nástup utilitárního osvícenství však způsobil, snad až na výjimku v podobě oblíbené obrázkové učebnice *ORBIS PICTUS*, slábnutí myšlenkového vlivu díla Komenského. Osvícenství bohužel Komenského z větší části odmítlo, na druhou stranu stará českobratrská tradice nezanikla, neboť z ní v první

polovině 18. století vyrostla nová církev – obnovená Jednota bratrská, která byla založená za spoluúčasti Komenského vnuka Daniela Jablonského. Díky svému praktickému humanismu a misijnímu působení si tato tzv. moravská církev získala brzy vliv také v Americe. Začátek 18. století však přinesl zásadní obrat – o Komenského díle se zmiňuje pochvalně již Goethe a český reformátor byl objeven také německou klasickou filozofií, která odmítala osvícenský jednostranný racionalismus. Komenský byl Herderem dokonce označen pojmem „apoštol lidství“. Cenil si u něj myšlenky „věčného míru, dále lepšího uspořádání lidstva a svědomité péče o lidstvo.“ Smělé plány bratrského biskupa byly označeny za sny, které „nedolétají na Měsíc, ale zůstanou na Zemi a až přijde jejich čas, dozrají v činy.“ Komenský se v průběhu života komplikovaně vracel také do své země. Teprve rok 1781, kdy byla uzákoněna náboženská tolerance, vytvořil předpoklady pro vydávání jeho prací. Josef Jungmann si považoval Komenského „přesného a líbezného vyjadřování“ a Palackým byl Komenský dokonce označen jako „dobrodinec lidstva“, který patří „mezi nejvýznamnější muže všech dob a národů“. Boj o Komenského se stal součástí širokých národních snah o kulturní a politickou emancipaci. Následkem vídeňské cenzury byl dokonce zákaz vydávání *Labyrintu světa*, prý „znevažujícího satiru“, podvracející světské, ale také církevní pořádky. V roce 1892 vyvrcholilo rakouské tažení proti Komenskému zákazem oslav Komenského jubilea na českých školách. Komenský se však v té době stal již pevnou součástí českého historického povědomí a jeho bysty začaly zdobit téměř každou novou školní budovu. Komenský je u nás širokou veřejností považován za skvělého pedagoga, ale také za reformního myslitele. Současně je prezentován také jako vlastenecký symbol protihabsburského boje a reformačních tradic. Proto se ke Komenskému demonstrativně hlásila protirakouská opozice a následně také první zahraniční odboj v čele s Masarykem. Ten také svůj slavný inaugurační projev na Pražském hradě v prosinci 1918 začal citací z Kšaftu Jednoty bratrské „*Věřím i já Bohu, že pro přežití vichřic hněvu vlada věcí tvých se k tobě zase navrátí, ó lide český*“ (<http://www.vialucis.cz/>).

Hold Komenskému a jeho celoživotnímu dílu dokumentoval Gottfried Willhelm Leibniz v působivé básni, která končí slovy:

...„*Přijde čas, kdy zástup dobrých bude tebe, Komenský, a tvé dílo a naděje, ano tvá nejvroucnější přání, pečlivě studovat*“ (Pána, 2011, s. 152).

Stručná biografie Jana Amose Komenského

28. 3. 1592	Narozen v Nivnici v rodině českobratrského měšťana a mlynáře Martina Komenského
1604	Osiřel, o další výchovu se postarali příbuzní a Jednota bratrská
1608 - 1611	Získání jména Ámos - přerovské bratrské gymnázium
1611 - 1614	Studia v ahraničí, v Herbornu a teologie na univerzitě v Heidelbergu
1614 - 1621	1614 vyučoval v Přerově, 1616 ustanoven knězem Jednoty, od 1617 správcem sboru a školy ve Fulneku
1618	První sňatek s Magdalenou Vizovskou
1620	Porážka českých evangelických stavů na Bílé hoře
1622 - 1628	Vnitřní exil ve východních Čechách
1623	<i>Labyrint světa a ráj srdce</i> (vydán r. 1631)
1624	Druhý sňatek s Dorotou Cyrillovou, s ní postupně čtyři děti
1627	Náčrt české <i>Didaktiky</i>
1628	Odchod do exilu
1628 - 1641	První pobyt v polském Lešně
1631	Učebnice <i>Brána jazyků otevřená</i>
1632	Biskupem Jednoty bratrské, ukončení české <i>Didaktiky</i>
1641 - 1642	Pobyt v Londýně, píše spis <i>Cesta světla (Via lucis)</i>
1642	V Anglii začíná revoluce, cesta přes Nizozemí do Švédska
1642 - 1648	Psaní učebnic pro Švédy
1644 - 1645	Počátky <i>Obecné porady o nápravě věcí lidských</i> (největší dílo)
1648 - 1650	Druhý pobyt v Lešně. 1649 třetí sňatek s Janou Gajusovou
1650	<i>Křaft umírající matky Jednoty bratrské</i>
1650 - 1654	Pobyt v Uhrách, pokus o zřízení první pansofické školy
1654	<i>Škola hrou</i>
1654 - 1656	Třetí, poslední pobyt v Lešně
1656	Vypálení Lešna polskými vojáky, ztráta majetku a rukopisů
1656 - 1670	Pobyt v Amsterdamu (poslední útočiště)
asi 1657	Vydány první dva díly <i>Obecné porady o nápravě věcí lidských</i>
1658	Vydán <i>Svět v obrazech</i> (první obrázková encyklopedie pro děti)
1667	Vydán <i>Anděl míru</i> (požadavek na zrušení válek mírovým jednáním)
15.11.1670	Komenský zemřel v Amsterdamu, pohřben v Naardenu

(<http://www.vialucis.cz/>).

3.4 Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887)

S osobností Gustava Adolfa Lindnera, prvního profesora filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, bývá spojován počátek české sociální pedagogiky. Lindner se řadí k nejvýznamnějším pedagogům u nás, byl velmi všestrannou osobností a je autorem mnoha děl z pedagogiky, filozofie a sociální psychologie. Sociologická literatura vedla Lindnera k širšímu chápání výchovy. Vyzvedal společenské poslání výchovy, tzn. výchova měla člověka připravit pro život společenský, ne jenom pro určité povolání a konkrétní profesionální roli. Ve výchově usiloval o demokratizaci a nejširší zpřístupnění vzdělání všem (Kraus, 2008, s. 12).

Lindnerem byla nastoupena v Čechách i na Moravě cesta nového vztahu vědeckopedagogického pracoviště, cesta, jež vede k dalším profesorům a docentům v období před první světovou válkou, v období předmnichovské ČSR a zejména v období po druhé světové válce (Cach, 1990, s. 46).

Poslední, ale zásadní dílo Lindnera s názvem *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (vyšlo posmrtně v roce 1888) se dá považovat za základ teoretické koncepce české sociální pedagogiky, proto zde zmíním vybrané sociálně pedagogické myšlenky Lindnera, které měly vliv na formování sociální pedagogiky u nás. Je velmi zajímavé srovnávat současnou obsahovou náplň sociální pedagogiky s autorovými myšlenkami a postřehy datujícími se o několik století zpět.

Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (1888).

Z díla jsem vybrala konkrétní autorovy myšlenky a jednotlivé odstavce, vystihující jejich obsah, pojmenovala jazykem dnešní sociální pedagogiky. Důkladnější analýzou jednotlivých vybraných prvků v díle, dospějeme k závěru, že pojetí výchovy v podání Lindnera se v podstatě výrazným způsobem neodlišuje od toho současného.

a) transdisciplinárnost sociální pedagogiky

Autor již v úvodu práce uvádí:

„Vychovatelství není předně žádnou vědou samostatnou, nýbrž opírá se kol a kol o celou řadu jiných základních věd, o psychologii, etiku, logiku, biologii, sociologii, historii atd., tak že není vůbec vědy, s kterou by se více méně nestýkalo. Nejprve musily tyto vědy jistého stupně svého vývoje dospěti, nežli mohly přispěti paedagogice“ (Lindner, 1888, s. 3).

b) role rodiny ve výchově

„Nejužším a nejmocnějším společenským svazkem jest rodina. Kdyby se ve společnosti občanské vše sřítilo, rodiny budou ještě držeti pohromadě, nebo zájmy, které je pojí, jsou samou přírodou založeny“ (Lindner, 1888, s. 28).

c) role prostředí ve výchově

„Výchova v užším smyslu nedokáže ničeho, pokud jest odtržena od přírody a společnosti – výchova jest všemohoucí, pokud dovede zmocniti se obou, stanouc se výchovou v širším smyslu“ (Lindner, 1888, s. 31-32).

Zde můžeme shledat analogii s myšlenkami Komenského, který si také velmi dobře uvědomoval velký význam role přírody a společnosti ve výchově jedince.

d) důraz na morálku ve výchově

„Říditi zájmy chovancovy, odvracovati je od nízkého, podlého a obracet je ku vznešenému, mravnému, znamená chovance vychovávat“ (Lindner, 1888, s. 32-33).

e) prostředky ve výchově

„Aby cíle svého došel, chápe se vychovatel různých opatření jakožto prostředků vychovatelských. Ty jsou buďto přímé, působí-li na samu vůli chovancovu, buď nepřímé, působí-li na pohnutky k ní“ (Lindner, 1888, s. 77).

3.5 Břetislav Foustka (1862 – 1947)

Studoval filozofii na univerzitách v Praze, Berlíně a Paříži. V roce 1919 byl jmenován prvním profesorem sociologie na Univerzitě Karlově. V roce 1921 založil na Karlově univerzitě sociologický seminář. Byl zakladatelem českého spolku abstinentního. Většinou se věnoval „praktické“ sociologii, například postavením slabých ve společnosti a tzv. degeneračním společenským jevům, tzn. alkoholismu, sebevraždnosti, prostituci, apod. (<http://www.phil.muni.cz/>).

Alkoholism a tělesná výkonnost národa (1922)

V úvodu práce si autor pokládá otázku, zda je alkohol pramenem tělesné energie. Další část nazval „*Experimentální průkazy o znehodnocování tělesné výkonnosti alkoholem.*“ Odvolává se na různé vědecké pokusy jak na zvířatech, tak na lidech, aby v závěru knihy konstatoval: „*Všecky vědecké zkušenosti se tedy zásadně shodují v tom, že celková tělesná výkonnost člověka vlivem alkoholu se snižuje*“ (Foustka, 1922, s. 32).

3.6 Inocenc Arnošt Bláha (1879 – 1960)

Filozofické a sociologické vzdělání získal na univerzitách v Praze, ve Vídni a v Paříži. V letech 1921-1949 působil jako profesor v oboru sociologie na Filozofické fakultě MU, v letech 1931-1932 byl děkanem. Vykonával také funkci ředitele sociologického semináře a spolu s E. Chalupným a J. L. Fischerem vydával Sociologickou revui. Byl zakladatelem tzv. brněnské (Bláhovy) sociologické školy (<http://www.muni.cz/>).

Vybrané sociálně pedagogické myšlenky I. A. Bláhy v publikaci:

Dítě a prostředí (1933)

I. Část všeobecná. Význam prostředí

V této části Bláha poukazuje na to, že výchova, pro to, aby byla úspěšná, musí zahrnovat tři složky, od kterých se odvíjí další vývoj dítěte, a to složku tělesnou, duševní a sociální. Bláha uvádí: „*Má-li se výchova dopracovat žádoucích úspěchů pro blaho dítěte i společnosti, musí být pamatováno na to, že výchovná činnost musí obsáhnout všechny složky, na nichž záleží rozvoj dítěte, tj. i složku tělesnou i duševní i sociální (prostředí).*“

Neboť celý člověk, to není jen tělo a duše, nýbrž i jeho prostředí. Bude-li se vychovatel obracet se svou prací výchovnou jen k tělu a duši dítěte a bude-li zanedbávat složku sociální, může se mu stát, že i když do své práce vloží to nejlepší ze svého já (své vědění, svou lásku, svou pracovitost), činnost jeho se nepotká se zdarem, poněvadž bude rušena nepříznivými vlivy sociálního prostředí, vlivy často protivýchovnými, protispolečenskými. Zdravé tělo, zdravá duše a zdravé prostředí, to jsou nejpríznivější podmínky úspěšné výchovné činnosti. Tajemství úspěchu je v umění navodit tyto příznivé podmínky“ (Bláha, 1933, s. 7).

II. Část zvláštní

1. Technicko-hygienická úprava prostředí

Zde Bláha popisuje tzv. „kolektivní moment rodinného života.“ Jak sám autor popisuje:

„Je to v první řadě to, co bychom mohli nazvat technickou jeho stránkou. Je to sám hmotný prostor, byt, v němž se rodinný život vyvíjí, technické jeho podmínky, jako velikost bytu, hustota obyvatelů bytu i hustota bytů vůbec a pak ovšem i hygienická úprava tohoto rodinného prostředí“ (Bláha, 1933, s. 8).

2. Prostředí hospodářsko-sociální

V této části se Bláha věnuje mimo jiné otázce, která již u nás dnes není příliš aktuální, a to dětské práci. Uvědomíme-li si, v jakém období dílo vzniklo, pochopíme a oceníme autorovu velkou snahu, se kterou na tento negativní jev poukazoval:

„Ne že by problém dětské práce byl problémem úplně novým. Je to problém velmi starý. Dnes si jen plněji uvědomujeme jeho zhoubný zdravotní, sociální i mravní obsah. Nechceme tvrdit, že by dítě nemělo pracovat. Naopak, každé dítě by mělo mít příležitost k práci stejně jako ke hře a k zábavě. Mělo by však být vzdalováno od práce výdělečné v době, jež je určena jeho normálnímu rozvoji. Neboť účinky dětské práce jsou pro dětský organismus a jeho normální vývoj vážné a často osudné. Dítě, které jde do práce, zakrňuje tělesně i duševně, namnoze i mravně. Dětská práce zdržuje, ne-li naprosto ochromuje souměrný vývoj dětské síly, svěžesti a zdraví“ (Bláha, 1933, s. 15).

3. Prostředí duchovní a mravní

Bláha vyjmenovává jednotlivé složky dětské osobnosti, jimiž jsou v jeho pojetí pudy, fantazie, city, rozum a vůle. Upozorňuje, že tyto složky se vyvíjí postupně a nestejným tempem, proto je třeba prostředí neustále upravovat a přizpůsobovat jednotlivým obdobím vývoje dětí: „*Umět i moci toto prostředí upravit takovým způsobem, aby jeho působení bylo ve smyslu určitého ideálu výchovného co nejučinnější, jest jeden z nejobtížnějších problémů pedagogiky*“ (Bláha, 1933, s. 19).

4. Poruchy dětské osobnosti a prostředí

Dle Bláhy rozvrácené rodinné prostředí plodí „rozvrácené existence“:

„Začtete se do života vrahů, prostitutek, lidských ztroskotanců a uvidíte, že rozvrácené tyto existence zpravidla vyšly z rozvrácených rodinných prostředí. Každý člověk má právo na chléb, práci, vzdělání, štěstí. To jsou základní lidská práva. Nuže, jsou lidští jedinci, jimž všechno toto bylo odepráno. Ti, kteří pak vyrůstají uprostřed podmínek, jež kříží tato základní lidská přání, přání po sebezáchovném zajištění, po ubránění se před všemi nepříjemnostmi života, kteří musí stále a znovu a znovu marně zápasit proti rušivým vlivům, dospějí konečně k tomu, že se v nich vyvine něco zvláštního a hrozného, jistý stav duševní, v němž je obsaženo vše: závist, hněv, vzdor, nenávisť, v němž pálí bolest všech utrpených křivd, všech zničených snů, všech hořkých zklamání, všech marných přání po snesitelném životě, po mzdě, práci, vzdělání, lásce, štěstí, všechno zoufalství marných bojů – což vše ztverdne v nenávisť a zarputilý postoj vůči společnosti – postoj zločinecký“ (Bláha, 1933, s. 41).

Závěrem Bláha (1933) uvádí, že láska, autorita a kázeň jsou tři hlavní výchovní činitelé, utvářející dětskou osobnost. Scházejí-li, rostou bytosti bez citu, neukázněné, protispolečenské.

Další knihou, ve které se Bláha věnoval problematice vlivu sociálního prostředí na výchovu, byla *Sociologie dětství* (1927). Podobně jako v práci *Dítě a prostředí* zde zkoumá vliv sociálního prostředí na jedince. Používá také pojem sociální pedagogika, ale jeho pojetí je velmi široké. Uvádí, že sociální je celá pedagogika, neboť celá výchova i její cíle jsou společenské.

3.7 Stanislav Velinský (1899 – 1991)

Studoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde působil v Psychologickém ústavu. V letech 1923-1924 získal od francouzské vlády stipendijní pobyt v Psychologickém ústavu v Paříži. Působil také na Teacher's College v New Yorku. Když se vrátil, získal doktorát a působil jako výpomocný učitel na reálce v Brně-Husovicích. V roce 1926 začal pracovat na místě pomocné vědecké síly v pedagogickém semináři Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vědecký zájem Velinského směřoval do oblasti experimentální, pedopsychologické, která se rozvíjela pod vlivem pozitivistických snad po zvědečtění pedagogiky a psychologie (<http://www.phil.muni.cz/>).

Individuální základy sociální pedagogiky (1927)

Na formování sociální pedagogiky a na její vývoj měla velký vliv sociologie. Těchto souvislostí si všiml také Stanislav Velinský, když ve své práci uváděl:

Z poměru pedagogiky k sociologii vyplývají celkem tři odvětví problémů, o která se dělí pedagogika se sociologií.

Prvním odvětvím je **sociologie školy**, která se výhradně věnuje zkoumání školy jako instituce sociální, jejímu vzniku a změnám, souvislosti její s jinými institucemi, výkladu jejich poměru a celého jejich vývoje v kausální souvislosti s formami sociálního soužití (Velinský, 1927, s. 36).

Za druhé odvětví je považována **sociologie výchovy**, která se dívá na pedagogickou činnost jako na specifické interindividuální působení, které má svou formu a které náleží svým popisem a analýzou do psychologie sociální. Dále sem spadá také zkoumání úkolů výchovy v poměru k celku sociálního dění a určení všech cílů a motivů, které stály u kolébky jejich. Tyto cíle mají sociální význam a tím stejný charakter jako všechny kolektivní zvyky, a proto řadíme je do oboru sociologie (Velinský, 1927, s. 36).

Třetím odvětvím je, dle Velinského, sociální pedagogika, o které se vyjadřuje:

„Sociální pedagogika je částí pedagogiky vůbec, protože jde jí o transformace tendencí, pokud jsou ovlivňovány společenským prostředím, v němž individuum žije, a které tu působí jako stimulans transformace. Poněvadž účinky meziindividuálních vztahů jsou

charakteru psychologického, vybočují samy z oboru jevů kolektivních a sociologie sama přímou pozornost jim nevěnuje (Velinský, 1927, s. 36-37).

V tomto díle Stanislav Velinský věnuje pozornost také individuálním tendencím (pudům), které mají sociální význam a jejichž genezi, morfologii a dynamiku má sociální pedagogika zkoumat a ovlivňovat. Autor zdůrazňuje, že vědeckost pedagogiky spočívá na empirickém základě, a to na hromadění, výběru a třídění faktů, protože jen tak je možné se o platnosti poznatků kdykoli přesvědčit (<http://www.phil.muni.cz/>).

3.8 Karel Galla (1901 – 1985)

Na Filozofické fakultě UK studoval v letech 1918 – 1922 filozofii, dějepis a zeměpis. Věnoval se sociologii, byl také asistentem Břetislava Foustky. Ze sociologie se habilitoval v roce 1931 a přednášel jako soukromý docent na FF UK. V roce 1949 byl na Pedagogické fakultě UK jmenován profesorem pedagogiky, v té době byla sociologie odmítána jako „buržoazní pavěda.“ Na FF UK působil od roku 1952, v letech 1970 – 1973 byl děkanem. Současně přednášel i na Masarykově univerzitě. V 30. letech působil v Masarykově sociologické společnosti. V období, kdy působil jako profesor pedagogiky, se nejvíce zabýval sociologií výchovy a vysokoškolskou pedagogikou (<http://www.phil.muni.cz/>).

Ze sociálně pedagogického hlediska je nejvýznamnější publikace:

Úvod do sociologie výchovy (1967)

V pojetí osobnosti Karla Gally je úkolem sociální pedagogiky plnit cíle společenské povahy a realizovat sociální úkoly. Podle autora je sociální pedagogika typická novým pohledem na subjekt a objekt výchovy, na nové vymezení cílů výchovy a pojmenování institucí, které mají pomoci těchto cílů dosahovat. Subjektem výchovy není vychovatel, učitel, ale kolektiv nebo instituce, např. rodina nebo škola. Objektem výchovy není jen individualita jedince, ale skupina, např. školní třída (Galla, 1967, s. 47).

4 ZAMĚŘENÍ VYBRANÝCH SOUČASNÝCH PEDAGOGŮ

Jak již bylo zmíněno v textu dříve, zásadní zlom v rozvoji české sociální pedagogiky jako relativně samostatné vědní disciplíny nastává až v devadesátých letech 20. století. Došlo k vymezení předmětu oboru a vzniklo a začalo se rozvíjet několik pracovišť, na kterých lze sociální pedagogiku studovat. Sociální pedagogika se začala rozvíjet na vysokých školách jak na bakalářském, tak na magisterském stupni. Současně se začala řada odborníků věnovat výzkumné a publikační práci, ve které uváděli svá pojetí, obsahovou náplň a cíle sociální pedagogiky, a to s ohledem na svá profesní zaměření. Je obtížné a současně nemožné obsáhnout všechna pracoviště a osobnosti, není to v mé práci ani cílem. Zaměřím se pouze na ty nejvýznamnější osobnosti současné české sociální pedagogiky, z nichž některé jsem měla to velké štěstí v životě potkat a které mě svým nejen pedagogickým umem a zkušenostmi určitým způsobem ovlivnily.

4.1 Sociální pedagogika a sociální práce, sociální patologie

prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Institut mezioborových studií Brno

Vystudoval vychovatelství na Pedagogické fakultě a poté sociologii na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V roce 1998 obhájil disertační práci na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci na katedře andragogiky a sociologie. V oboru pedagogika se habilitoval v roce 2001 na Masarykově univerzitě v Brně. V rámci pedagogické, vědeckovýzkumné a publikační činnosti se zaměřuje na tři oblasti zájmu. Jedná se o oblast pedagogiky se zaměřením na sociální a speciální pedagogiku, andragogiku se zaměřením na gerontopedagogiku, sociální patologii a sociální práci. Znamý je rozsáhlou přednáškovou činností jak na vysokých školách v České republice, tak na zahraničních univerzitách. V období 2002 – 2007 působil v Polsku na Univerzitě Wrocław jako mimořádný profesor. V současné době zastává funkci vedoucího Ústavu sociální pedagogiky Institutu mezioborových studií v Brně, kde působí jako garant studijního oboru „Sociální pedagogika.“ Patří mezi členy vědecké rady Pedagogium Vysoké školy sociálních věd ve Varšavě, je členem vědecké rady FHS UTB, dále členem vědecké rady časopisů Pedagogika Spoleczna a Resocjalizacja Polska, ale také členem Americké gerontologické společnosti se sídlem ve Washingtonu (<http://www.imsbrno.cz/>).

Je autorem děl *Sociální práce jako životní pomoc* (2006), *Gerontopedagogika* (2004), *Sociální gerontologie* (2004), *Metodologie speciální pedagogiky* (2004) a dále řady učebních textů, například *Speciální pedagogika* (2010), *Andragogika* (2010), *Sociální patologie* (2010), *Sociální práce* (2004), *Geragogika pro speciální pedagogy* (2001).

4.2 Penologie a penitenciaristika

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Institut mezioborových studií Brno

Dlouhá léta působil ve Vězeňské službě ČR na úseku vzdělávání personálu vězeňské služby a na generálním ředitelství Vězeňské služby ČR, kde měl v gesci mimo jiné vzdělávání zaměstnanců i vězňů a vězeňskou duchovní službu. V současné době je na Institutu mezioborových studií vedoucím Katedry pedagogiky a psychologie. V centru jeho bádání je penitenciaristika a penitenciární pedagogika.

Úspěšnou obhajobou habilitační práce s názvem „*Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*“ získal v roce 2012 vědecko-pedagogický titul docent.

Svoji práci věnoval, dle vlastních slov, „*Vězeňské službě České republiky a všem obětavým kněžím, kteří působili a působí v zájmu nápravy vězňů.*“

4.3 Vliv prostředí na výchovu

Prof. PhDr. Milan Přádka, DrSc.

Profesor v oboru pedagogiky, v letech 1980-1990 děkan Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Profesor Přádka patřil k zakladatelům sociální pedagogiky v tehdejší Československu. Dílo profesora Přádky je zaměřeno především na pedagogickou teorii, věnoval se filozofii výchovy, historickým aspektům sociální pedagogiky a vlivem prostředí na jednotlivce, což demonstrují také vlastní slova profesora Milana Přádky:

„*V sociální pedagogice platí více než v kterékoli jiné pedagogické disciplíně, že její cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním čase a na konkrétním území.*“

Vlivu prostředí na výchovu se věnoval ve své práci *Výchova a prostředí*, která vyšla poprvé v roce 1978. Autor zde uvádí: „*Prostředím se obvykle rozumí komplex dosti různorodých vnějších jevů, které na člověka působí zcela živelně. Prostředí má na vývoj člověka značný vliv. Je možno mluvit o vlivu prostředí přírodního neboli geografického, prostředí sociálního a prostředí domácího. Není pochyb o tom, že každé z nich člověka specificky ovlivňuje*“ (Přadka, 1978, s. 15).

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Univerzita Hradec Králové

Profesorem je od roku 2001. Původně vystudoval Přírodovědeckou fakultu UP obor matematika-pedagogika. V pedagogické činnosti se věnuje hlavně základům a metodologii pedagogiky, sociální pedagogice a sociologii výchovy, dále sociální patologii. Ve vědeckovýzkumné činnosti působil jako koordinátor a současně řešitel mnoha výzkumných úkolů a mezinárodních grantů. Podílel se jako hlavní řešitel na Výzkumném záměru MŠMT „*Sociální analýza mládeže ve východočeském regionu.*“ V České republice i v zahraničí působí v řadě komisí pro habilitační a profesorské řízení. Je členem několika vědeckých rad. V současné době působí na Katedře sociální patologie a sociologie v Hradci Králové (<http://www.uhk.cz/>).

Problematicke vlivu prostředí na výchovu se věnoval v práci:

Člověk, prostředí, výchova, k otázkám sociální pedagogiky (2001)

Zabýval se zde mimo jiné typologií prostředí, kdy podle velikosti uvedl rozdělení na makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a mikroprostředí. Ze sociálně pedagogického hlediska lze považovat za významné lokální prostředí, jedná se o místo bydliště jedince, je to místo, kde se odehrávají školní i mimoškolní aktivity jedince. Lokální prostředí je oblastí, kde dochází ke kontaktu s vrstevnickými skupinami, ve kterých jedinec tráví různými formami volný čas.

4.4 Resocializační a etopedické zaměření

Doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.

Ostravská univerzita v Ostravě

Pracuje na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě jako Vedoucí katedry sociální pedagogiky.

Je autorem mnoha publikací s etopedickou a resocializační tematikou, jsou to například práce: *Dosavadní výzkumy v dětských domovech se školou a ve výchovných ústavech* (2008), *Extrémní polohy klimatu v pedagogických sborech reedukačních zařízení* (2007), *Interpersonální chování vychovatelů* (2002), *Diagnostika mezilidských vztahů v pedagogických sborech* (1993) (<http://www.pdf.osu.cz/>).

4.5 Multikulturní výchova, výchova ve volném čase

Doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Na brněnské Pedagogické fakultě MU pracuje od roku 1998, v roce 2006 se stal docentem. V současné době působí na Katedře sociální pedagogiky jako prorektor pro záležitosti studentů, od roku 2002 je vedoucím katedry. Současně je členem několika akademických rad a dalších orgánů MU. Aktivně se podílí na rozsáhlé vědeckovýzkumné činnosti.

V pedagogické činnosti se věnuje zejména metodologii pedagogiky a sociální pedagogiky, teorii a metodikám výchovy, teorii a praxi her jako výchovného prostředku a pedagogice volného času (<http://www.muni.cz/>).

Vybrané publikace zaměřené na pedagogiku volného času a multikulturní výchovu:

Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření (2010)

Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času (2002)

Od prožívání k požitkářství (2002)

Doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D.

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Zabývá se dlouhodobě hlavně sociální pedagogikou spolu s pedagogikou volného času. V jejich rámci sleduje mimo jiné zájmové vzdělávání nebo také vliv různých druhů prostředí na kvalitu a dostupnost výchovně-vzdělávacích, volnočasových a sociálních služeb. Problematice volného času v pedagogické perspektivě se věnovala ve své habilitační práci: *Pedagogické dimenze volného času (2011)*.

Práce popisuje volný čas z širšího pohledu jako prostor, který umožňuje prostřednictvím výchovy a vzdělávání další rozvoj člověka. Publikace je rozdělena do tří částí. První část je zaměřena na fenomén volného času, druhá část popisuje volný čas z pedagogické perspektivy. Třetí část textu analyzuje současný stav výchovy ve volném čase z pohledu výzkumů (<http://www.phil.muni.cz/>).

Ze sociálně pedagogického hlediska je v publikaci zajímavá část, kterou autorka nazvala „*Děti a mládež ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a možnosti výchovy ve volném čase.*“ Autorka definuje znevýhodněné prostředí: „*Sociokulturně znevýhodněné prostředí je prostředí, které neumožňuje dostatečně rozvinout potenciál člověka (především dítěte), včetně jeho schopností a dovedností*“ (Knotová, 2011, s. 65).

Dana Knotová uvádí, že početně největší skupinou s kombinacemi různých sociálních problémů, které vedou k sociálnímu znevýhodnění, jsou Romové. V knize popisuje různé programy a projekty na podporu romských dětí. Za jednu z nejvýznamnějších organizací s celostátní působností jmenuje organizaci *Člověk v tísni*. Za další příklad dobré praxe je uvedeno středisko DROM sídlící v Brně (Knotová, 2011, s. 67).

Další vybrané publikace:

Jaká je současná sociální pedagogika (2012)

Perspektivy sociální pedagogiky v České republice (2012)

5 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRVKY V DÍLE KOMENSKÉHO

Jan Amos Komenský, neobyčejně moudrý, laskavý, vzdělaný, vpřed vyhlížející duchovní rádce a vůdce, k němuž se právem hrdě hlásíme jako k vynikajícímu představiteli českého národa, a to pro jeho celoživotní uvědomělé češství, lásku k vlasti, k rodnému jazyku, ale také pro jeho snahy o nastolení trvalého míru a vzdělávání lidí bez rozdílu pohlaví, ras a sociálního postavení. Z všestranných myšlenek jeho děl vychází i současná moderní pedagogika. Právě tato skutečnost mě inspirovala k zamyšlení se nad aktuálností jednotlivých sociálně pedagogických myšlenek.

Cílem praktické části diplomové práce, jak již bylo uvedeno v úvodu práce, je vyhledání prvků sociální pedagogiky ve vybraném díle Jana Amose Komenského. Pro tento účel byla vybrána nejvýznamnější Komenského díla, mezi která se řadí:

Velká didaktika, Informatorium školy mateřské, Svět v obrazech, Labyrint světa a ráj srdce a Všeobecná porada o nápravě věcí lidských.

5.1 Použité výzkumné metody

Společenskovední výzkum může být realizován tzv. „nevtíravými metodami“, tzn. bez kontaktu mezi výzkumníkem a respondenty. Rozborem jakýchkoliv textů, v nichž jsou informace obsaženy ve verbalizované podobě. V takovém případě mluvíme o **obsahové analýze**, jde především o **analýzu kvalitativní**. Pro potřeby výzkumu vědy stačí převyprávění analyzovaného textu do zhuštěné podoby, avšak vždy tak, aby jeho myšlenky zůstaly zachovány, a vždy je třeba odkázat na místa, kde se v textu tyto myšlenky objevují. Analyzovat jakýkoliv text znamená zkoumat nejen jeho obsah, ale také uplatnit naše vlastní myšlenky a zachytit kontext sdělení. Výzkumník vkládá do analýzy vlastní znalosti a přináší výklad textu s ohledem na to, kdo je jeho autorem, jaký myšlenkový proud reprezentuje, komu je text určen, jak působí forma zpracování textu na čtenáře, apod. Pak je však třeba v poznámkách striktně odlišovat naše komentáře od autentických sdělení (Radvan, Vavřík, 2012, s. 50-51).

Obsahovou analýzou se pokusím o vyhledání sociálně-pedagogických prvků ve vybraných (výše zmíněných) pěti dílech Komenského, přičemž vyhledané původní autentické pasáže ocituji nebo převyprávím a připojím k nim své vlastní komentáře.

Další metodou, kterou použiji, bude historicko-srovnávací metoda.

Jedná se o metodu, která plní základní úlohu při řešení koncepčních otázek pedagogiky (Jůzl, 2010, s. 164).

Výzkumná otázka:

Jaké sociálně pedagogické prvky se nacházejí v knihách *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Svět v obrazech*, *Labyrint světa a ráj srdce* a *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* ?

5.2 Analýza vybraných děl

5.2.1 Velká didaktika

(*Didactica magna*, 1657)

Velká didaktika patřila mezi stěžejní vychovatelská díla Komenského. Autor proklamoval, že děti se mají naučit pojmům z věcí vnímatelných smysly, proto usiloval, aby bylo ze škol odstraněno mechanické učení bez znalostí věcí, učení mělo být názorné a mělo se při něm užívat příkladů. Vyučování mělo být snadné, zajímavé a mělo sledovat výchovný cíl. Vedle učení bylo třeba také vychovávat a tím probouzet cit a vůli. Výuka měla postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému, Komenský kladl také velký důraz na výuku řemeslných dovedností a na výcvik tělesných schopností.

Komenský je autorem mnoha velmi moudrých myšlenek, které přetrvávají doposud. V souvislosti s analýzou Velké didaktiky, která se jistě oprávněně řadí k jeho vrcholným pedagogickým dílům, nelze neuvést Komenského výrok v podobě vroucího přání, které bylo napsáním právě tohoto díla, ale samozřejmě i jiných, vrchovatě naplněno:

„ Chci psát díla, která přetrvávají. “

Ve Velké didaktice rozdělil Komenský celkovou výchovu člověka do čtyř stadií podle věkových období, těm měly odpovídat jednotlivé instituce:

- I. **mateřská škola** – do 6 let, Komenský zdůrazňuje nenahraditelný význam rodiny v tomto věkovém období (tzv. škola mateřského klína)
- II. **obecná škola** – od 7 do 12 let, žáci by měli být vyučováni ve své mateřštině
- III. **latinské školy** (gymnázia) – od 13 do 18 let, tyto školy by se měly nacházet v každém větším městě.
- IV. **univerzity, akademie** – od 19 do 24 let, měly by být v každé zemi, případně student může odcestovat za studii do cizí země.

Veškeré vzdělání se mělo dostat každému zdarma, Komenský byl velkým zastáncem toho, aby bylo vyučování přístupné všem dětem bez rozdílu stavovské příslušnosti, nedbaje na majetkové rozdíly a druh pohlaví. Na všech úrovních škol usiluje o to, aby škola z žáků vychovala osobnosti, je pevně přesvědčen, že vzdělat lze každého a také, že „*ctnostem lze vycvičit.*“

Komenský, jako hluboce přesvědčený věřící člověk, kladl velký důraz na mravní stránku výchovy a na zbožnost. Tyto prvky se prolínají v celém jeho díle, nejen ve Velké didaktice, zde jsou slova, která jsou toho důkazem:

„A učit důkladně, ne povrchně a na oko, nýbrž přiváděním k pravému vzdělání, čistým mravům a upřímné zbožnosti“ (Komenský, 1948, s. 17).

Velká didaktika popisuje různé sociální aspekty výchovy a také rozmanité didaktické zásady ve vzdělávání, znamená to tedy, že byť v té době sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína neexistovala, sociálně pedagogické prvky obsahuje. V souladu se stanoveným cílem mé diplomové práce se pokusím jednotlivé prvky sociální pedagogiky vyhledat.

Kniha, kterou jsem si zvolila pro účel analýzy, byla vydána nakladatelstvím KOMENIUM v Brně roku 1948. Pro lepší představu, jak své dílo Komenský pojímal, uvádím část původního doslovného názvu titulu:

„Veliká didaktika podávající všeobecné umění, jak učiti všecky všemu“ neboli spolehlivý a vybraný způsob, jak lze po všech obcích, městečkách a vesnicích některého křesťanského království zřizovat takové školy, aby všecka mládež obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělána ve vědách, uhlažována ve mravech, naplňována zbožností a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu přítomnému i budoucímu, a to STRUČNĚ, PŘÍJEMNĚ A DŮKLADNĚ...“ (Komenský, 1948, s. 15).

Kniha obsahuje celkem 33 kapitol, k analýze byly vybrány pouze ty části, kde se sociálně pedagogické prvky objevují nejvýrazněji, jedná se o kapitoly:

IV.

Tři jsou stupně přípravy k věčnosti: sebe (a spolu i všecky věci) znát, ovládat a k Bohu se obracet.

Komenský měl tři požadavky na člověka, jednalo se o:

1. VZDĚLÁNÍ
2. CTNOST neboli počestné MRAVY
3. NÁBOŽNOST neboli POBOŽNOST

Tyto své požadavky považoval za úkoly člověka v tomto světě a popisoval je:

„Přitom se vyzumívá jménem vzdělání veškeré poznání věcí, umění a jazyků, jménem mravů nejen vnější slušné chování, nýbrž veškeré vnitřní i vnější pořádání činnosti, a jménem nábožnosti ona vnitřní úcta, kterou se duch lidský spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím“ (Komenský, 1948, s. 47).

VI.

Má-li se však člověk státi člověkem, musí býti vzděláván.

Všichni potřebují vzdělání, nenadaní i nadaní, boháči i chudí, ti, kdo mají vládnout jinými, i ti, kdo mají býti poddáni. Tedy všichni bez výjimky. Platíž tedy, že všem, kdož se zrodili lidmi, je třeba vyučování, poněvadž mají býti lidmi, ne divokými zvířaty, nerozumným dobyt看em a nehybnými klacky (Komenský, 1948, s. 61).

Podle Komenského jsou nejdůležitějšími hodnotami pro život člověka vzdělání a zdraví, společně s mravní ušlechtilostí. Velký důraz přikládá v životě člověka také kultuře pohybu, nevzdělance v této oblasti označuje „*nehybnými klacky*.“

Demokratický přístup ke vzdělání, které mělo být určeno pro všechny bez rozdílu stavovské příslušnosti, lze objevit i v deváté kapitole, kdy upozorňuje na to, že vzdělání má být nejen pro hochy, ale také pro dívky:

Všecka mládež obojího pohlaví má býti svěřována školám (Komenský, 1948, s. 68).

VIII.

Mládež má býti vzdělávána pospolu, proto je potřebí škol.

Komenský považuje za nutnost, aby v každé obci (ať je to město nebo městečko) byla škola jakožto „*společná vychovatelna mládeže*.“

Argumentem pro nutnost existence škol je to, že rodiče většinou nemají dostatek času na výchovu svých dětí, i přesto, že by se našli ti, kteří jej mají: „*Je lépe, aby mládež byla vzdělávána společně ve větším počtu, neboť je větší úspěch i příjemnost práce, když si jedni od druhých berou příklad a popud. Zvláště dětský věk se dává vůbec více vést a řídit příklady než pravidly. Poroučíme-li něco, málo z toho utkví, ukazujeme-li, co konají jiní, napodobují to třeba bez poroučení*“ (Komenský, 1948, s. 67).

Komenský zde klade důraz na význam uvádění příkladu ve výchově, upřednostňuje jej před pravidly, tento prvek názornosti spolu s přirozeností, viz výrok „*Vše necht' volně plyne, at' ve věcech násilnost není*“, patří mezi nejznámější sociálně pedagogické ideje, které Komenský uplatňuje i v jiných dílech.

X.

Vyučování ve školách musí být všeobecné.

V této části Komenského Velké didaktiky autor velmi názorně a přesvědčivě uvádí, kterým složkám přisuzuje největší význam. Je to *moudrost, zbožnost a mravní stránka výchovy* (jak již bylo zmíněno v textu výše).

Slova, kterými tyto nejdůležitější aspekty výchovy popisuje:

„Tak tedy naprosto a bez výjimky musíme usilovat o to, aby ve školách a odtud dobrodiním škol i v celém životě“:

- a) duch byl vzděláván věděním a uměním
- b) jazyky byly tříbeny
- c) mravy vzdělávány ke všemu počestnému
- d) Bůh byl upřímně milován

„Nebot' moudře promluvil, kdo řekl, že školy jsou dílny lidskosti“

(Komenský, 1948, s. 72).

XIV.

Přesný řád školy si máme vypůjčit z přírody.

Komenský si velmi cenil přírody, kterou pokládal za přirozený a elementární prvek ve výchově, často děti do přírody vodil, aby jim ukazoval a popisoval základní procesy, které v ní probíhají. Zavedl také školy v přírodě. Přírodu chápal jako řád:

... “řád, jenž podle našeho přání má být universální ideou umění, kterak všemu vyučovat a učit se, nesmí a nemůže se bráti odjinud než od učitelky přírody“ (Komenský, 1948, s. 93).

XV.

Základy prodlužování života

V této části Velké didaktiky Komenský uvádí, že je třeba:

„Aby tělo bylo chráněno před nemocemi a smrtí a duch byl veden k tomu, opatřovat všecko moudře“ (Komenský, 1948, s. 93).

Komenský si velmi dobře uvědomoval význam správné životosprávy, dostatečného pohybu a přiměřeného odpočinku, řečeno jazykem dnešní doby, usiloval o výchovu ke zdravému životnímu stylu.

Dokládá to například i jeho analogie se stromem:

„Strom potřebuje také provívání a časté občerstvování větry, dešti a mrazy, jinak snadno umdlévá a chradne. Tak lidskému tělu je naprosto potřebí pohybu, proběhnutí a cviků vážných nebo kratochvilných.“ Dále také na příkladu stromu rozvíjí další zásady, které se mají dodržovat v životosprávě. Říká, že má-li strom dlouho vydržet, potřebuje ustavičnou vláhu, provívání, ale také střídavý odpočinek. Vláhu strom potřebuje, protože bez ní vadne a schne, je ovšem třeba mírné vláhy, protože přílišná vláha způsobí hnití kořenů. Tělo potřebuje výživu, protože bez ní vadne a umírá hladem a žízni, ovšem nesmí být nadměrná, aby zažívací schopnost nebyla příliš zatěžována... A konečně strom potřebuje také v určitých přestávkách odpočinek, proto aby nemusel vždy zevně pučet, kvést a nést ovoce, ale aby mohl někdy pracovat také sám pro sebe uvnitř... Tak také duch i tělo potřebuje v určitých dávkách odpočinek, a to mezi denními pracemi, kdy je to možné, nějaká forma odpočinku ve formě her, žertů, hudby, povídání si a podobně. Pokud člověk zachová toto trojí, tzn., aby se stravoval střídavě, cvičil tělo a podával mu občerstvení, pak není možné, aby si neuchoval život a zdraví (Komenský, 1948, s. 99).

Požadavek rozumné mírnosti se line jako červená nit Komenského dílem všude tam, kde hovoří o zachování zdraví formou správné výživy, dostatečného střídání práce s odpočinkem a přiměřeného pohybu. Od dob Komenského uplynulo několik staletí, životní způsob současné generace dětí se změnil zásadním způsobem, avšak Komenského důraz na tělesnou kulturu by měl být stále aktuální i pro dnešní vychovávané děti. Měl by být snad ještě aktuálnější než v době Komenského, kdy byl pohyb přirozenou součástí života, dnes tomu tak ovšem často není...

XXII.

Metoda jazyků

Jazykové vzdělání Komenský velmi moudře považuje za nástroj, za prostředek k čerpání dalšího vzdělávání. Říká, že pro „domácí život“ je třeba jazyk mateřský a „*pro styky se sousedy je nutno znát sousední jazyky*“.

Velmi zajímavá je v této části následující myšlenka:

„Jazykové studium musí jít souběžně s věcmi, zvláště v mládí, abychom kolik rozumíme z oboru věcí, tolik abychom se učili i z oboru jazyka nejen chápat, nýbrž i vyjadřovat. Neboť vzděláváme lid, ne papoušky...“ (Komenský, 1948, s. 170).

Klade důraz na to, aby se děti bezmyšlenkovitě neučili něco, čemu nerozumí, co nejsou schopny poznat a pojmenovat. Zde můžeme sledovat myšlenkovou analogii s dílem Komenského *Svět v obrazech*.

XXIII.

Metoda mravů

Komenský zde hlásá, že „*mládeži musí býti vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky..., především však ony základní neboli tak zvané stěžejní ctnosti*“

MOUDROST, UMÍRNĚNOST, STATEČNOST A SPRAVEDLNOST.

MOUDROSTI nabudou dobrým vyučováním, učíce se pravým rozdílům věcí a hodnoty věcí (Komenský, 1948, s. 178).

UMÍRNĚNOSTI at' se učí a nechť si zvykají zachovávat ji v jídle i pití, ve spánku i bdění, v práci i při hře, v řeči i v mlčení po celou dobu svého vzdělání (Komenský, 1948, s. 178).

STATEČNOSTI at' se učí sebezpřemáháním: krotíce totiž svou choutku, pobíhat a hrát si mimo stanovený čas nebo přes čas, a na uzdě držíce netrpělivost, reptání a hněv (Komenský, 1948, s. 179).

SPRAVEDLNOSTI se naučí, nikomu neubližující, každému dávající, což jeho je, varující se lži a lsti a ke každému se chovající úslužně a mile (Komenský, 1948, s. 179).

Komenský se ve svých pedagogických dílech často věnoval problematice školské kázně. Přisuzoval jí velký význam, svědčí o tom i dvacátá šestá kapitola Velké didaktiky.

XXVI.

O školské kázni.

Komenský klade důraz na kázeň ve školách a to potvrzuje svými slovy:

„Pravdivé je běžné české přísloví: Škola bez kázně, mlýn bez vody.“ Dále pokračuje: *„Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit, zrovna tak odejmeš-li škole kázeň, všechno musí ochabnout“* (Komenský, 1948, s. 208).

Celý život a působení Komenského je přímým příkladem koncepce dnešního celoživotního vzdělávání, sám se neustále vzděláváním zdokonaloval, uvědomuje si:

„Lidská mysl je tak neskonalé obsáhlá, že je v poznávání skoro bezednou hlubinou.“

Ve Velké didaktice se Komenský zabýval všemi otázkami výchovy, věnoval pozornost jak cílům, tak podmínkám výchovného působení. Jako první vytvořil ucelenou pedagogickou soustavu a ucelenou soustavu škol (stručný přehled škol s věkovým rozdělením byl podán již v textu dříve). Na prvním místě to byla výchovná péče v rodině, kterou nazval školou mateřského klína, na ni měla navazovat škola národní, která měla být v každé obci, nadaní žáci pak měli odcházet do větších měst na školu latinskou (gymnázia) a ti nejnadanější na akademii do hlavního města, jednalo se o vysokou školu určenou pro přípravu lékařů, právníků, apod. Komenský předpokládal, že pro jednotlivé stupně těchto škol vytvoří

informatorium, to znamená knihu, která by měla vychovatelům poskytovat rady v jejich výchovné práci. Původní úmysl ale naplněn nebyl, vzniklo jen Informatorium školy mateřské, o kterém je pojednáno v další části textu.

5.2.2 Informatorium školy mateřské

Dílo vzniklo asi v roce 1657. Bylo určené matkám a chůvám. V něm Komenský jako jeden z prvních pedagogů upozornil na důležitost včasné rodinné výchovy, a to již od narození. Nikde jinde se v té době, tzn. v 17. století, neobjevují tak důkladně zpracované důvody výchovné péče od narození. V Informatoriu školy mateřské se podobně jako v Didaktice zabývá cvičením rozumu, hodně pozornosti věnuje také mravům a ctnostem. Komenský jako hluboce věřící člověk a biskup Jednoty bratrské pamatuje opět také na výchovu ke zbožnosti.

Obě díla, jak Didaktika, tak Informatorium, byla psána v době po prohrané bitvě na Bílé hoře (1620), kdy se vlast dostala do rukou nepřátelských Habsburků. Výchova, tak jak byla pojímána v Didaktice, se měla stát, po obnově samostatnosti českých zemí, cestou k obnově našeho národa. Když však Komenský zjistil, že k obnově samostatnosti českého národa nedojde, obrátil se k celé Evropě a doufal tak, že dosáhne-li obrody všech národů, pomůže tím i své vlasti. Proto přeložil Didaktiku velkou do latiny. Tato myšlenka obrody stále narůstala a vyvrcholila v díle Obecná porada o nápravě věcí lidských.

Původní český text Informatoria zůstal českému národu neznám až do roku 1856, v tomto roce byl objeven v polském Lešně, vytištěn byl v roce 1858. Od té doby byla kniha mnohokrát vydána a přeložena do několika jazyků.

V Informatoriu školy mateřské Komenský zdůrazňuje, že výchova dětí v rodině je rozhodující, má být primární a nemá se odkládat. Pro lepší ilustraci uvádím krátký úryvek z díla: „*A že živočich, nedostane-li všech údů založení hned při prvním formování svém, potom jich nedojde? Protože co slepé, chromé, kusé, křivé na svět vyjde, kdo to napraví? I člověk tedy, jaký v životě svém celý věk býti má, takový se hned, jak se tělo a duše jeho v něm začne, formovati musí. Protože rodičové nemusejí s cvičením dítek svých na preceptory a kněží teprv odkládati (neboť křivě rostlý strom vzpřimovati a ze zarostlé*

houště štěpnici dělali těžko), ale musejí s těmi sobě danými klenoty božími pěstovati se sami uměti, tak, aby hned pod pěstováním jejich za pomoci boží jak věkem, tak moudrostí a milostí před bohem i lidmi zdárný prospěch bráti mohli (Komenský, 1964, s. 13).

Komenský, podobně jako ve Velké didaktice, kladl důraz na výchovu k pobožnosti a ke správným mravům:

„ V mravech pak a ctnostech učeny býti mají malé dítky:

- 1) *„Střídmosti, aby zvykaly podle potřeby přirozenosti jísti a píti, nad potřebu pak nepřecpávají a nepřelévati se.“*
- 2) *„Pořádnosti, aby v jídle, pítí, šatkách a všelikým ošetřováním těla mravů dobrých užívati zvykaly.“*
- 3) *„Šetrnosti k starším a pozoru na jejich činy, řeči i každé pohledění“*

(Komenský, 1964, s. 14).

Dále vyzývá rodiče, aby vedli své děti k pravdomluvnosti, pracovitosti, spravedlnosti, slušnému chování, trpělivosti, ovládnání se a mnohému jinému. Přes časovou propast několika století neztratily tyto myšlenky v ničem na své důležitosti a aktuálnosti ani dnes, ba právě naopak...

Komenského nadčasovost myšlenek je nezpochybnitelná, výzvou pro všechny rodiče dnešní doby může být například také v oblasti vedení dětí ke střídmosti v jídle. Nadváha nebo již obezita, která není výjimkou u současné generace dětí, je příčinou závažných civilizačních chorob, a tak výchova ke zdravému životnímu stylu a správným stravovacím návykům je velmi důležitá.

V kapitole o kázní, Komenský uvádí, že má dva stupně, prvním je okřiknutí, když se dítě dopouští něčeho nesprávného, okřikovat se má rozumně, následovat může poučení, napomenutí, i s pohružkou. Pokud to nestačí, následuje druhý stupeň kázně:

„Druhý stupeň kázně jest přemrštiti metličkou neb rukou pleštiti, pro ten cíl, aby se dítě upamatovalo, zahanbilo a napotom pozornější bylo“ (Komenský, 1964, s. 35).

Láska a vřelý vztah Komenského k dětem, zapůsobí na každého, kdo si přečte tuto knihu. Důkazem mohou být i uvedené rady určené rodičům dětí, autor v nich nabádá rodiče, jak se ke svým potomkům chovat:

... dobrá mysl půl zdraví jest... mají také rodičové obmýšleti, aby dítky jejich v veselosti a potěšení nedostatku nesnášely. Kupříkladu: v prvním roku slouží se jim k veselosti kolibáním neb konoušením, zpíváním aneb helekáním, hrkáním neb pleskáním, pěstováním nebo procházením, sumou milkováním se s nimi jakýmkoli, jen mírným a rozšafným způsobem. V druhém, třetím, čtvrtém roku a dále, jakýmkoli s nimi, neb jich samých vespolek, žertováním, hraním, běháním, honěním se, muziky posloucháním, na něco libého se díváním, atd. A ať se krátce dí, cokoli se znamená, že dítěti milé jest, nebrání mu toho, nýbrž všelikou takovou libou pastvu očím, uším a jiným smyslům jejich obmýšleti, těla i mysli jejich zdraví bude. Kromě toliko, co by proti pobožnosti a mravům dobrým čelícího bylo, toho samého jim nedopouštětěti... (Komenský, 1964, s. 22).

5.2.3 Labyrint světa a ráj srdce

Dílo vzniklo v roce 1623 a patří k vrcholným dílům jak Komenského, tak rovněž české umělecké prózy 17. století. Autor se v roli poutníka vydá na cestu do světa, aby si vybral vhodné zaměstnání. Svět vykresluje jako město. Na cestě jej doprovází Všežvěd Všudybud (zosobněná lidská zvědavost) a další průvodce Mámení. Ten nasazuje poutníkovi růžové brýle mámení, které zkreslují pohled na svět. Poutník si je ale upravuje tak, aby se nenechal zmást. Město je skutečným bludištěm, ve kterém každý spěchá za svým zaměstnáním, lidé na sobě mají masky, vyměňují si je a dělají spoustu zbytečných věcí. Touží po bezstarostném životě, snadném zisku a po společenském postavení. Poutník je z ubohého stavu společnosti zoufalý, chce prchnout ze světa a nakonec se na výzvu boží uzavírá v ráji svého srdce.

Labyrint světa a ráj srdce je příkladem díla, ve kterém lze opět vypožorovat obrovskou nadčasovost a stále přetrvávající aktuálnost sociálních myšlenek Komenského. Dílo

vzniklo v první polovině 17. století, tedy v poměrně dávné minulosti a autor si již tehdy všímal a upozorňoval na společenskou přetvářku, klam a špatné mezilidské vztahy.

Labyrint světa a ráj srdce byl napsán v době, kdy Jan Amos Komenský prožíval velké problémy ve svém životě, protože byl běžencem a knihu psal ve vykotlané vrbě na panství Karla Staršího ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí. V té době jeho první manželka a děti ve Fulneku umíraly na morovou epidemii. Labyrint světa a ráj srdce se stal útěchou nejenom českých a moravských bratří, ale i v době Temna poskytoval lidem naději, lásku a víru ve vzkříšení v Kristu (Floss, 2008, s. 145).

Přesný, celý název knihy zní: *„LABYRINT SVĚTA A RÁJ SRDCE, to jest SVĚTLÉ VYMALOVÁNÍ, kterak v tom světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknost, a naposledy omrzení všeho a zoufání: ale kdož doma v srdci svém sedě, s jediným Pánem Bohem se uzavírá, ten sám k pravému a plnému myslí upokojení a radosti že přichází.“*

Putováním po světě, který poutník vykresloval jako město, si všímal jednotlivých oblastí lidského života, mimo jiné si všímal stavu manželského a způsobu, jak si lidé svého budoucího partnera vybírají, dále stavu řemeslníků, stavu učených, přišel mezi filozofy, právníky, doktory, novináře a jiné, všude však shledával pouze zmatek, faleš, nicotnost, marnost, šalbu a přetvářku z čehož byl velmi nešťastný a zoufalý. Útěchu a radost shledává v návratu k Bohu.

Je skutečně neuvěřitelné, jakým způsobem se, a to i přes časový posun několika století, která nás dělí od doby, kdy dílo vzniklo, shodují jednotlivé společenské projevy v pojetí Komenského s těmi současnými. Zamyslíme-li se nad některými aspekty v tehdejší societě a srovnáme-li je se současným stavem společnosti, a to v různých oblastech, dospějeme k překvapivému zjištění, že navzdory současné postmoderní době charakteristické vědecko-technickým pokrokem a různými technickými prostředky, usnadňujícími nám každodenní život, zůstává lidská podstata většinou pořád stejná...

Z knihy jsou vybrány určité pasáže, které tuto úvahu o společnosti dokládají. Kniha je psána jazykem tehdejší doby, některá slova jsou nám v současné době již neznámá, proto je jejich význam pro lepší porozumění vyložen v závorkách.

Labyrint světa a ráj srdce poukazoval především na úpadek mravů a morálky ve společnosti, na lidskou malost ve formě přetvářky a upřednostňování materiálních hodnot před duchovními. Důkazem jsou tyto vybrané úryvky z knihy:

Poutník prohlédá ryňk světa (kapitola VII)

„Hledím tedy sobě na ně ostřeji a spatřím nejprv, že každý v houfu mezi jinými chodě, larvu (škrabošku) na tváři nosí, odejda pak, kde by sám neb mezi sobě rovnými byl, ji smyká (snímá), a do houfu jíti maje, zase připíná. I zeptám se, co to znamená ? Odpověděl mi: „To jest, synu milý, lidská opatrnost, aby se ne všechněm každý, co jest, zjevoval. Sám u sebe může člověk býti, jakýž jest, před lidmi pak lidsky se ukazovati a věcem svým tvárnost (pěkné vzezření) dávati sluší.“ Takž mi se chuť udělá, abych pilněji, jací pak bez toho uličeného přikrytý jsou, pohleděl“ (Komenský, 1970, s. 26-27).

V další části stejné kapitoly si autor v roli poutníka všímá lidské pýchy, závisti, samolibosti a poukazuje na všudypřítomnou nadřazenost mezi lidmi:

„Viděl sem též, jak mnozí na vysokých trepkách chodili, někteří sobě i chůdy aneb štenclé (aby nade všechny vyzdvižení jsouce, na všechny z vysoka hleděti mohli) sdělali a tak se procházeli. Ale čím kdo vyšší měl, tím snáze se zvrátil, aneb jemu od jiných (z závisti, za to mám) nohy podraženy: s čímž se nejedni potkávali a z sebe obecný smích udělali, takových příkladů mnoho sem viděl. Item (rovněž, též), uhlédal sem nejedny, ani (jak) se s zrcadly nosí a v nich, i s jiným mluvíc, i vadíc se, i rvouc se, i kládí válejí, i na těch štenclích chodíc, předce se vzhledají (pořád se zálibně prohlížejí): a to po předu, po zadu i po stranách na se nahlédajíce a nad svou krásou, zrostem, chodem, činy svými ckajíce (pomlaskávající libostí) i jiným, aby se na ně podívali, zrcadel svých podávající“ (Komenský, 1970, s. 30-31).

Poutník prohlédá stav a řád manželů (kapitola VIII)

Průvodce Všeživý Všudybud a tlumočnick královny světa Moudrosti, Mámení, dva společníci poutníka na jeho cestě po světě, ho přivedou k ulici, kde stojí brána s názvem „Snoubení“. Před branou je velký prostor, na kterém stojí příslušníci obou pohlaví, kteří by rádi vstoupili do stavu manželského. Poutník žasne, když zjistí, jak a podle čeho si lidé vybírají svého budoucího partnera:

...*“Tu jeden k druhému jednák přistupoval, jednák odstupoval, jednák po předu, jednák po zadu, jednák po pravém, jednák po levém boku naň sobě pohlédaje a všeho, což při něm viděl, ohleduje: zvláště pak (toho sem nejvíce viděl) měšců, vačků a tobol jeden druhému ohledoval, jak dlouhý, jak široký, jak odutý, jak tuhý nebo slabý jest, měře a váže“*... (Komenský, 1970, s. 34).

Poutník prohlédá stav řemeslníků (kapitola IX)

Na další cestě se poutník se svými průvodci ocitá v ulici, která je rozdělená na více menších uliček a „plácků“, všude je plno dílen, ze kterých se ozývají rozličné zvuky, třískání, bouchání, vrzání, pískání, apod. Poutník si vše zvědavě prohlíží, aby nakonec sdělil svůj dojem z toho, co spatřil:

...*“Viděl sem všudy plno závisti a nepřítelů. Navalovalo-li se komu víc práce, aneb že se od něho víc nosilo, sousedé hned škaredě hleděli, zuby skřípěli, a mohli-li jak, jemu to zkazili: odkudž různice, nevole, hřešení pocházelo, a někteří z netrpělivosti nádobí (nářadí, náčiní) od sebe házejíc, v zahálku a dobrovolné korábniectví (chudobu, nouzi) jiným navzdoru se dávali“* (Komenský, 1970, s. 42-43).

Poutník je ze všeho, co ve světě poznal, zoufalý a nešťastný a netouží po ničem více, než ze světa někam prchnout. V naprostém zoufalství volá Boha. Jakmile zmlkne, uslyší za sebou najednou temný hlas, který ho těmito slovy vysvobodí ze všech útrap a marnosti:

„Navrať se, navrať se odkud vyšel, do domu srdce svého, a zavři po sobě dvěře.“

(Komenský, 1970, s. 154).

Labyrint světa a ráj srdce patří mezi společensko – kritická díla, ostrá sociální satira jej zařadila mezi vrcholná díla české umělecké literatury. Dílo autor věnoval Karlovi staršímu ze Žerotína.

5.2.4 Všeobecná porada o nápravě věcí lidských

(„*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*“)

Jedná se o Komenského vrcholné dílo, které vzniklo v roce 1662, ale zůstalo bohužel nedokončeno. Dokončení díla uložil Komenský svému synu Danielovi a dalším českým spolupracovníkům. Ti na přípravě díla k tisku pracovali řadu let, avšak i přes jejich snahu dílo vytištěno nebylo. Rukopisy byly objeveny v Halle nad Sálou až v roce 1934 a celé dílo bylo vytištěno v Praze roku 1966. Komenský v díle usiloval o vytvoření konceptu výchovné přeměny společnosti. Pociťoval potřebu základního obratu, který by změnil celkově lidský život, ve všech jeho vztazích, mělo jít o nápravu všeobecnou a od základů, obracel se v něm ke všem společenským vrstvám. Koncept nápravy společnosti rozdělil do sedmi dílů. Názvy jednotlivých dílů jsou:

- I. PANEGERSIA (Všeobecné probuzení) – úvodní výklad
- II. PANAUGIA (Všeobecné osvětlení) - metodologie
- III. PANSOPHIA (Všeobecná moudrost, Vševěda, Všemoudrost)
- IV. PAMPAEDIA (Všeobecná výchova, Vševýchova)
- V. PANGLOTTIA (Všeobecný jazyk)
- VI. PANORTHOSIA (Všeobecná náprava, Všenáprava)
- VII. PANNUTHESIA (Všeobecné povzbuzení) – závěrečná výzva

Rukopis Komenského obsahuje 239 složek. Nejvíce z nich, 146, připadá na třetí část, Pansofii. Tato část Porady je teda nejrozsáhlejší, avšak pouze několik jejích částí má definitivní formu, kratší části jsou dokončenější. Jednotlivé části Porady měly mít původně své přílohy a na začátku každé části je schematický přehled. Dílo Komenského mělo mít encyklopedický charakter i filozoficko-teologický systém (Pána, 2011, s. 97).

V další části textu jsou zmíněny sociálně pedagogické prvky, které se nalézají v jednotlivých částech Komenského díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*.

I. PANEGERSIA (Všeobecné probuzení)

v níž se podává výklad o tom, co jsou lidské věci, jak jsou pokažené, jak se o jejich nápravě vždy uvažovalo na nebi i na zemi, jak je nutné o tom uvažovat znovu jiným způsobem, následuje VYZVÁNÍ VŠECH LIDÍ k poradě o věci tak obecného významu (Komenský, 1992, s. 71).

V úvodním, prvním, díle Komenský mimo jiné kritizuje hodnoty, které lidé ve svém životě vyznávají a upřednostňují. Svědčí o tom následující úvahy, věnující se axiologické hierarchii hodnot, kdy si Komenský klade otázku:

„Jaká jsou obvyklá lidská snažení, jichž je plný svět? Shon za majetkem, hodnostmi a rozkošemi. Je vůbec někdo, kdo by neviděl, že v těchto třech věcech tkví podle obecného úsudku základ lidského štěstí a že se jim všechno ve světě přizpůsobuje? Co však jsou všechny tyhle věci? Majetek jistou starostí, hodnosti prázdným dýmem, rozkoše sladkým jedem, osidly všeho zla. Dokud to lidé nechápou, honí se za stíny bez věcí, a rozplývají se oddáni svým nicotnostem sami v nic“ (Komenský, in Všetečka, 1987, s. 34).

V další části Komenský hledá příčiny lidského násilí, pustošení a válek, a to navzdory společné přirozenosti, která je vlastní všem lidem:

„Všechny živočišné druhy se drží svého živlu, ptáci vzduchu, ryby vody, hadi země, šelmy lesů, dobytek polí, podle řádu stanoveného Bohem. Avšak lidskému rodu přisoudil náš společný Bůh celý svět a rozdělil všem všechny krajiny, aby každý národ, rod a rodina, každý jednotlivec v pokoji na místě sobě vyhrazeném sloužil Stvořiteli. Kde se tedy bere ta zběsilost, že si navzájem ubližujeme? Že ani pohoří, ani řeky, ani jezera, ani moře, ani celé polokoule nás nemohou uchránit před námi samotnými? Napadáme jedni druhé i z druhého světa, abychom se mohli olupovat, pustošit a ničit, ačkoli máme společnou přirozenost“ (Komenský, 1992, s. 92).

Kritika mezilidského násilí je důkazem mírotvorných snah Komenského, které lze shledávat v jeho celoživotní filozofické, teologické i pedagogické koncepci. *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* promlouvá ke všem lidem, je syntézou všech různých metod a prostředků, které by mohly nastolit na celém světě trvalý mír. Dokazují to následující slova: *„Cesta všeobecnosti nás naučí spojovat vše, co je možné a nutné, to jest VŠECHNO. Tedy všechny pokažené věci ve filozofii, náboženství i v politice, a to ke*

společnému užitku všech lidí a pomocí všech prostředků, které nám Bůh dopřál, aby se z oněch věcí, ať z nechuti nebo z nedbalosti, nic neopominulo. Slovem, jde o VŠECHNO, VŠEM a VŠEMI ZPŮSOBY. Jako látka k nápravnému úsilí musí být vzato VŠECHNO, protože všechny věci souvisejí“ (Komenský, 1992, s. 114-115).

II. PANAUGIA (Všeobecné osvětlení)

„V níž se především uvažuje o tom, že by se myslím mělo zažehnout jakési všeobecné světlo, v němž by všichni mohli spatřit všechno a veskrze“ (Komenský, 1992, s. 137).

Komenský pokládá Panaugii, záři všeobecného světla, za prostředek vedoucí k poznání, prostřednictvím kterého rozum neomylně rozliší dobro od zla, a to bez zbytečného bloudění a omylu. Upozorňuje na riziko záhuby pro osoby, které spočívají v nevědomosti: *„A opravdu ten, kdo nezná, co je v životě dobro a co je zlo, hyne vlastní nevědomostí a nerozvážností, chápe-li však obojí, sama nemoudrost přichází v niveč. Proto musíme zahubit samu nevědomost, aby ona nezahubila nás“ (Komenský, in Všetečka, 1987, s. 68).*

Komenský, jako hluboce věřící člověk, popisuje proces osvětlení z teologického hlediska jako proces, který se uskutečňuje prostřednictvím tří Božích svítlen, tzv. trojím pramenem moudrosti: *„Jsou tedy tři Boží svítlny, z nichž vyšlehuje Boží záře, jež nás ze všech stran obklopuje. Je to SVĚT, stálá dílna Boží moudrosti, naše MYSL, stálá učitelka a vykladačka pojmových určení, a SLOVO BOŽÍ, stále zdvižený prst varující před našimi omyly a jejich napravovatel“ (Komenský, 1992, s. 148).*

Komenský pojmenovává Boží svítlny „VŠEOBECNÝMI PRAMENY SVĚTLA“, které mají sloužit VŠEMU, pro VŠECHNY a PO VŠECH STRÁNKÁCH. Důkazem Komenského silné celoživotní demokratické ideologie jsou autorova slova: *„Že to, co je takto zjeveno, je také zjeveno VŠEM, to vysvítá z toho, že všechny tyto Boží svítlny svítí všem lidem“ (Komenský, 1992, s. 149).*

Sociálně pedagogický prvek demokratismu, týkající se principu nápravy, tzn., že napravováno má být všechno, všichni a veskrze, to je co nejdůkladněji, úplně a všestranně, se objevoval již v Komenského pedagogických spisech. Tyto principy se vztahovaly na výchovu, vzdělávání a poznávání.

III. PANSOPHIA (Všeobecná moudrost, Vševěda)

„Založená na samé lidské přirozenosti tak, že pomocí všech obecných znalostí, vrozené touhy po dobru a správného poznání snah a prostředků k dosažení touženého, jakož i jejich řádného uplatnění při všech dílčích krocích mohou VŠICHNI lidé zřetelně vidět VŠECHNO své dobro a zlo, dobra dosáhnout, budou-li je sledovat po ZCELA neklamných cestách, a zlu uniknout, budou-li mu unikat. Aby bylo možné u celého lidského rodu dosíci dokonalého myšlení, dokonalé řeči a dokonalého vytvoření věcí, a tím aby se konečně jednou mezi lidmi dosáhlo všeobecné svornosti, aby se ze světa (uzná-li Bůh za dobré) vymýtily nesváry, je dílo **věnováno všem národům země**“ (Komenský, 1992, s. 223).

V třetí části díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* Komenský osvětluje svůj záměr a přání sestavit knihu, která by jako jediná obsáhla všechno, v hierarchickém pořádku, ve kterém by čtenáře provázelo trvalé světlo a nezvratná pravda. Kniha byla přirovnávána ke schodišti, po kterém by se člověk, postupně stoupajíc, dostal až k neviditelnému vrcholu všech věcí, jímž byl míněn Bůh. Dílo bylo míněno jako univerzální, pansofická kniha, zahrnující všechno, měla být stručným přehledem celé lidské i božské moudrosti. Komenský si klade otázku: Proč má jedna kniha, Pansofia, obsáhnout vše? Odpovědí je argument, že Bůh miluje všechno sjednocené.

Pansofia má zvláštní postavení. Skládá se z devíti dílů (stupňů):

1. Svět možný (základ celé Pansofie)
2. Svět pravzorový
3. Svět andělský
4. Svět materiální
5. Svět lidské dovednosti
6. Svět mravný
7. Svět duchovní
8. Svět věčný (závěrečná část)

Prvky sociální pedagogiky lze najít například v části pojednávající o správné životosprávě. Komenský přirovnává život a tělo člověka k hodinám. Když se s hodinami zachází neopatrně, mohou se každou chvíli zkazit, když však opatrně, mohou vydržet dlouhá léta. Je třeba se vyvarovat všeho násilného, nestřídmosti a přílišných starostí (Komenský, in Všeťečka, 1987, s. 132).

IV. PAMPAEDIA (Všeobecná výchova, Vševýchova)

„V níž se uvažuje o univerzálním vzdělání ducha a o zavedení takového řádu v záležitostech celého života, aby mysl každého člověka (ve všech svých věkových stupních příjemně zaměstnaná) se mohla stát zahradou radosti, a kde se předkládají ukázky věci tak vznešené, nikoli neslibně započaté“ (Komenský, 1992, s. 9).

Ve Všeobecné výchově Komenský opět klade důraz na demokracii ve vzdělání, tedy aby byli vzděláni všichni, všemu a všestranně. V další části pak vysvětluje požadavky na univerzální školy, knihy a učitele.

Všechno se mělo provádět po sedmi věkových stupních, čili po sedmi školách.

Jednalo se o školy: Jednotlivým školám mělo odpovídat jejich umístění:

- | | |
|-------------------|---|
| 1. zrození | kdekoli se lidé rodí |
| 2. útlého dětství | v každém domě |
| 3. dětství | v každé vesnici |
| 4. dospívání | v každém městě |
| 5. mladosti | v každé říši nebo provincii |
| 6. dospělosti | v celém světě |
| 7. stáří | kdekoli se najdou životaschopnější lidé |
| 8. smrti | |

(Komenský, 1992, s. 13).

Komenského hluboký humanismus a úcta k mravním hodnotám provází celé jeho dílo. Ve *Vševýchově* jsou toho důkazem slova: *„První, co si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem, narodit se člověkem“*.... v další části autor pokračuje: *„Za druhé si přejeme, aby se každému dostalo uceleného vzdělání, aby byl správně vycvičen nikoli jen v jediné věci, nebo v několika málo, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti, aby dovedl vědět pravdu a nezavádět se klamem, milovat dobro a nedat*

se svádět zlem, konat, co máme konat, a nepřipouštět, čemu se máme vyhýbat, moudře mluvit o všem se všemi, když je třeba, v ničem nebýt němý“ (Komenský, in Všetečka, 1987, s. 168).

Komenský klade ve výchově a vzdělání velký důraz na dobrovolnost žáků k procesu výuky, považuje ji za spolehlivou záruku efektivnosti výchovně – vzdělávacího procesu. Zájem žáka o proces vzdělávání lze podnítit tak, že mu nasloucháme a povzbuzujeme ho. V případě dosažení pozitivních výsledů má následovat odměna v podobě pochvaly. Komenský byl nejen zastáncem dobrovolnosti žáků ke vzdělávání, ale byl také odpůrcem násilné formy výuky. Ve Vševýchově autor tuto svoji ideologii popisuje jako úsilí:

„Dosáhnout, aby všechno plynulo dobrovolně. Všechno vládně, aby bylo příjemno naslouchat, neboť není nikdo, kdo by se nedal rád takto vzdělávat“ (Komenský, in Všetečka, 1987, s. 198).

Komenský chtěl v žácích rozvíjet vlastní názory, vlastní vůli a vlastní zkušenosti:

„Všechno vlastním názorem, neboť není nikdo, kdo by nevěřil víc sobě než jiným. Všechno vlastní vůlí, neboť není nikdo, kdo by chtěl sledovat raději cizí než vlastní vůli. Všechno vlastní silou čili vlastními zkouškami a pokusy“ (Komenský, in Všetečka, 1987, s. 198).

V. PANGLOTTIA (Všeobecný jazyk)

„V níž se uvažuje o otevření univerzálních styků mezi národy pomocí přestování jazyků a kde se předkládají ukázky věci tak důležité, slibně začaté, k pokusům dalším“ (Komenský, 1992, s. 167).

Komenský strávil převážnou část svého života neustálým cestováním, ať již dobrovolným či nedobrovolným. Z těchto zkušeností tak mohl čerpat i při své ideologii, kterou propagoval v Panglottii. Kritizoval rozmanitost a zmatenost příliš velkého počtu jazyků:

„Tedy mnohost jazyků, která dosud vládne a podivuhodně se rozmnožila, je trest uvalený na naši opovážlivost – opravdu trest! Vždyť od té doby je lidská společnost silně rozervána, poněvadž lidé se nemohou navzájem stýkat, vyjma několik málo tisíc, pobývajících spolu někde v témže koutu světa, zatímco s ostatními nemohou přestovat ani takový styk, jaký mezi

sebou pěstují němé tváře. Z toho vznikly různé škody a u většiny národů světa pustota barbarství a hrozných temnot“ (Komenský, 1992, s. 177).

Komenský se zamýšlel nad možností odstranění jazykového zmatku, tato jeho představa univerzálnosti vzdělávání je obsažena mimo jiné i v následujícím přání:

„Aby každému světadílu (Evropě, Asii, Africe, Americe) byl stanoven jeden jazyk společný, takže každý, kdo se naučí jen tomu jedinému, bude moci cestovat po celém příslušném světadílu, a naučí-li se všem čtyřem základním řečem čtyř světadílů, bude moci cestovat po celém světě tak, že bude rozumět všem a všichni budou rozumět jemu, ať bude zanesen k jakýmkoli národům“ (Komenský, 1992, s. 187).

VI. PANORTHOSIA (Všeobecná náprava, Všenáprava)

„V níž se uvažuje, jak by se už konečně měl napravit (dobrodiním všech předešlých nauk) veřejný stav vzdělání, náboženství a občanského zřízení čili jak vyvrátit rychle a od základu veliký BABYLÓN našich zmatků a jak ukázat národům světa Boží SIÓN v jeho vznešeném světle“ (Komenský, 1992, s. 253).

Panorthosia měla být univerzální, všeobecnou nápravou, Komenský vysvětluje:

„Nežádáme si orthosi, nápravu, nýbrž panorthosi, univerzální, plnou nápravu 1. všech, 2. ve všem, 3. všestranně“ (Komenský, 1992, s. 260).

Komenský měl vizi nápravy celého lidského společenství, kdy chtěl potlačit zlo a nalézt pravé světlo moudrosti. Prostředkem Všenápravy měl být vznik nového pravého náboženství, pravé filozofie a pravé politiky. Ve Všenápravě lze spatřovat návaznost na husitství, pro které byl charakteristický projekt nápravy světa. Stejnou vizi měla i Jednota bratrská. Všenáprava vykazuje prvky sociální pedagogiky v místě, kde je vysloveno, že všeobecnou nápravu je třeba začínat jednotlivě, a to u každého jedince, v rodinách, ve školách, v církvích, ve státech, přičemž Komenský nápravu škol zdůrazňuje slovy: *„Náprava věcí se má začínat od nápravy škol, poněvadž školy jsou dílnami světla, a světlo nebo temnota rozumu, znalost nebo neznalost věcí, je opravdu prvním působitelem všeho hnutí v životě soukromém i veřejném a prvním zdrojem řádu nebo zmatků ve věcech lidských“ (Komenský, 2007, s. 244).*

VII. PANNUTHESIA (Všeobecné povzbuzení)

„Kterým se ve svatém Božím jménu vybízají k provedení návrhů tak prospěšných světu všichni, kdo se mohou nějak zúčastnit“ (Komenský, 1992, s. 463).

V této části díla Komenský popisuje předměty, činitele a prostředky nápravy. Povzbuzuje k nápravě, která má být univerzální a především celistvá: „*Napravovat část, je-li porušen celek, znamená nenapravovat nic. (Neboť celek zůstane přesto k ničemu.) Mezi více porušenými částmi napravovat jen některé, znamená nenapravovat nic. (Neboť zdravá část bude zachváćena znovu.) Napravovat méně důležité části, jsou-li porušeny hlavní, znamená nenapravovat nic* (Komenský, in Vřetečka, 1987, s. 220).

Z filozofického, ale také ze sociálně pedagogického hlediska je přínosné, v dnešní době snad více, než kdy jindy, Komenského povzbuzování k tomu, aby nápravu začal každý sám u sebe:

„*Mnozí si všímají jiných, sebe nikdo, mnozí učí jiné, sebe nikdo, mnozí spravují a napravují jiné, sebe sama nikdo, mnozí dávají almužnu jiným, sobě nikdo atd. Tedy, aby tato stížnost přestala, necht' už začne každý nejdříve sám u sebe se vším, co směřuje k nápravě*“ (Komenský, in Vřetečka, 1987, s. 236).

V kontextu sociální pedagogiky jsou přínosem hlavně čtvrtá část „Vřevýchova“ PAMPAEDIA a šestá část „Vřenáprava“ PANORTHOSIA.

Pansofie tvoří jádro Komenského filozofického myšlení, etika tvoří základní kritérium jeho pojetí politiky. Reformní projekt Komenského je ojedinělý pro svou komplexnost, snaží se totiž začínat již od výchovy a vzdělání a vrcholem je oblast politického a společenského uspořádaní.

Komenského „Poradní dílo“ patřilo mezi nejvýznamnější filozofické spisy tehdejší doby. Přestože zůstalo po dlouho dobu uloženo v zapomenutí, nalézáme v něm i dnes části, které mohou být pokládány za dosud nevyčerpané, plné životnosti a stále podnětné...

5.2.5 Svět v obrazech

Latinsky **ORBIS PICTUS** (1658) - čtyřjazyčná obrázková učebnice s názornými ilustracemi, která se stala vzorem výuky cizích jazyků. Vydání s českým textem bylo objeveno až po smrti Komenského, a to v Levoči na Slovensku roku 1658). Původně to byla učebnice latiny, později se ale stala vzorem pro učebnice cizích jazyků vůbec. Komenský psal tuto jazykovou učebnici jako encyklopedii, která měla ale jak obsahové, tak i významové pojetí jiné než mají současné encyklopedie. Vzdělávací soustavu chápal jako uzavřený kruh, ve kterém byly jevy vzájemně propojeny v jeden celek. Dílo je rozčleněno na části ukazující jednotlivé činnosti člověka.

Dílo napsal Komenský na základě zkušeností získaných během vyučování dětí. Poznal totiž, že pevným základem vzdělanosti je smyslové poznání, neboť smysly poskytují počátek poznání. Proto se rozhodl doplnit latinské učebnice obrázkovou knihou. V ní popsal svět pomocí jednotlivých obrazů. Obrázky měly děti nejdříve upoutat, a to jim mělo usnadnit následné další studium. Kniha měla dětem pomoci při vyučování řeči mateřské, dítě se mělo naučit snadněji číst, „použije-li se při čtení obrázků“, protože byl text v mateřském jazyce totožný s latinským, mělo jim to také ulehčit výuku latinského jazyka (Kváčala, 1921, s. 67).

Sociálně pedagogické prvky lze objevit například v části věnující se etice. Autor do této kapitoly začlenil obecné poučení o morálce, ale také celý souhrn lidských ctností, jakými byly například: lidskost, píle, statečnost, spravedlnost, trpělivost, opatrnost, střídmost a štedrost. Komenský usiloval o nenásilnou a přirozenou formu výuky. Školy měly být místem, kam se děti těší a ne „mučírny“. Upozorňuje na to slovy: „*Tato knížka v takovéto úpravě bude, doufám, sloužit k přivábení zájmu dětí, aby si nepředstavovaly ve škole nějaké trápení, ale potěšení. Neboť je známo, že chlapci od nejtělejšího věku mají zálibu v obrázcích a rádi si je prohlížejí. Dosáhneme-li, že ze zahrádek moudrosti budou vypuzeni strašáci, bude to veliký zisk*“ (Komenský, 1991, s. 14-15).

Rozdělení jednotlivých sociálně pedagogických prvků nalezených v díle Komenského.

Dílo	Velká didaktika	Informatorium školy mateřské	Svět v obrazech	Labyrint světa a ráj srdce	Všeobecná porada o nápravě věcí lidských
Prvky sociální pedagogiky	humanismus mravní výchova demokratismus univerzálnost soustavnost přirozenost názornost tělesná výchova vliv prostředí na výchovu volnočasová výchova	humanismus mravní výchova význam rodinného prostředí tělesná výchova citová výchova	humanismus mravní výchova názornost rozumová výchova vliv prostředí na výchovu	humanismus mravní výchova vliv prostředí na výchovu	humanismus mravní výchova mírotvorné snahy demokratismus encyklopedismus univerzálnost

ZÁVĚR

Jak již ze samotného názvu diplomové práce vyplývá, posláním práce je sociálně pedagogická tematika v tvorbě českých pedagogů. Proto bylo třeba, pro lepší pochopení všech souvislostí, v úvodní části práce nejprve definovat a vymežit postupné formování sociální pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny. Geneze sociální pedagogiky byla přiblížena ze dvou různých hledisek. Jedním byla prakticky orientovaná sociální pedagogika, která vycházela v českých poměrech mimo jiné i z tradice obětavé práce českých vlasteneckých učitelů. Teoreticky orientovaný proud sociální pedagogiky zmiňuje vybrané pedagogy, kteří měli významný vliv na jejím postupném formování.

Nedílnou součástí sociální pedagogiky, jako samostatné vědní kategorie, jsou různé sociálně patologické jevy ve společnosti. Problematika těchto jevů, ať se již jedná o kriminalitu mladistvých, násilí na seniorech, suicidalitu, atd., je v současné době velmi závažná, v některých případech až alarmující. Z tohoto důvodu je část diplomové práce věnována také těmto jevům.

Další část práce zmiňuje vybrané české pedagogy, jejichž působení a tvorba je uvedena v kontextu tehdejší doby. Začala jsem působením Mistra Jana Husa, další část byla věnována mimo jiné i neopomenutelné osobnosti nejen českých, ale také světových dějin pedagogiky, Janu Amosi Komenskému. V návaznosti na tyto významné osobnosti české pedagogiky byla další kapitola zaměřena na vybrané současné pedagogy a jejich díla, a to v souvislosti s jejich aktuální profesní a pedagogickou profilací.

Cílem diplomové práce bylo vyhledání prvků sociální pedagogiky ve vybraných dílech Jana Amose Komenského. Pro tento účel byla zvolena nejvýznamnější Komenského díla, mezi která patří *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské*, *Svět v obrazech*, *Labyrint světa a ráj srdce* a *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. Analýzou vybraných děl bylo zjištěno, že sociálně pedagogickými prvky, objevujícími se v díle Komenského, je především humanismus, demokratismus, výchova k mravním hodnotám, mírotvorné snahy, encyklopedismus, univerzálnost, soustavnost, přirozenost, názornost, vliv prostředí na výchovu a tělesná výchova. Kromě těchto prvků je součástí Komenského pojetí výchovy také zbožnost, která se prolíná celým dílem a tvoří jeho základní pilíř.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAKOŠOVÁ, Z. Innovation in social pedagogy. In: JAROSZ, E., JŮZL, M., BARGEL, M. jr. (Eds.), *Contemporary Challenges in Social Pedagogy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010 (s. 11-19). ISBN 978-80-87182-14-7.
2. BALÁŠ, O. et al. *Aktuální otazníky fenoménu bezdomovství. Sčítání bezdomovců v Brně v roce 2010*. Brno: Centrum sociálních služeb, 2010. 78 s. ISBN 978-80-254-9015-0.
3. BARTOŠ, F. M. *Co víme o Husovi nového*. Praha: Pokrok, 1946. 139 s.
4. BLÁHA, I. A. *Dítě a prostředí*. Praha: Státní nakladatelství, 1933. 42 s.
5. CACH, J. *GUSTAV ADOLF LINDNER. Život a dílo zakladatele pedagogiky na filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1990. 139 s. ISBN 80-7066-345-6.
6. ČECH, T. Škola a sociálně patologické symptomy v projevech žáků. In: STŘELEČEK, S. (ed.), *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vydání. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU, 2004 (s. 115-124). ISBN 80-86633-21-7.
7. DAŇHELKA, J. *Česká sváteční kázání*. Praha: Academia, 1995. 303 s. ISBN 80-200-0376-2.
8. FLOSS, P. et al. *Breviář myšlenek Jana Amose Komenského*. Brno: Integrál, 2008. 147 s. ISBN 978-80-87176-01-06.
9. FOUSTKA, B. *Alkoholism a tělesná výkonnost národa*. Praha: Československý abstinentský svaz, 1922. 36 s.
10. GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 176 s.

11. GULOVÁ, L. Multikulturní výchova v pojetí Katedry sociální pedagogiky PdF MU. In: KLAPKO, D.(ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 (s. 47–52). 221 s. ISBN 978-80-210-4676-4.
12. HARTMANN, E. Příčiny a prevence týrání a zneužívání dětí. In: KLAPKO, D.(ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 (s. 181–188). 221 s. ISBN 978-80-210-4676-4.
13. HASALOVÁ, H. *Pedagogické zásady a sociální přístup ke vzdělávání v životě a díle J. A. Komenského*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Institut mezioborových studií Brno.
14. HLADÍK, J. *Společenské vědy v kostce*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004. 108 s. ISBN 80-7200-966-4.
15. HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3.
16. HUBEROVÁ, B. *Psychický teror na pracovišti*. Martin: Neografia, 1995. 143 s. ISBN 80-85186-62-4.
17. JÚVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
18. JŮZL, M. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010. 185s.
19. JŮZL, M. et al. Postavení penitenciariistiky v systému společenských věd. In: *Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010 - inovace a nové trendy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, (s. 247-250). 576 s. ISBN 978-80-87182-15-4.

20. JŮZL, M. Sociální pedagogika a její role v postmoderní societě. In: MŮHLPACHR, P. a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011 (s.29-60). 251 s.
21. JŮZL, M. *Sociálně pedagogická role církve v penitenciární praxi*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011. 184 s. ISBN 978-80-87182-03-01.
22. KALEJA, M. Současná romská rodina v dimenzi sociální pedagogiky. In: KLAPKO, D.(ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008 (s. 189–204). 221 s. ISBN 978-80-210-4676-4.
23. KLAPILOVÁ, S., KLAPAL, V., NEUMEISTER, P. *Vybrané kapitoly sociální pedagogiky*. Olomouc: Votobia, 2003. 31 s. ISBN 80-7198-556-2.
24. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. 3. vydání. Brno: KOMENIUM, 1948, 252 s.
25. KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, 52 s.
26. KOMENSKÝ, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1970, 212 s.
27. KOMENSKÝ, J. A. *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*. Praha: Trizonia, 1991, 155 s. ISBN 80-900953-0-5.
28. KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. I. Svazek*. Praha: Svoboda, 1992, 563 s. ISBN 80-205-0226-2.
29. KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III. Svazek*. Praha: Svoboda, 1992, 594 s. ISBN 80-205-0228-9.
30. KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských – výbor z díla*. Praha: Soliton, 2007, 309 s. ISBN 978-80-239-8919-9.

31. KNOTOVÁ, D. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011, 101 s. ISBN 978-80-7315-223-9.
32. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
33. KRAUS, B. et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
34. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
35. KVAČALA, J. *J. A. Komenský. Jeho osobnost a jeho soustava paedagogické vědy*. Praha: J. Otto, 1921. 173 s.
36. LACA, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011.
37. LINDNER, G. A. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice: Knihkupectví A. Mareše, 1888. 142 s.
38. MAREK, J., STRNAD, A., HOTOVCOVÁ L. *Bezdomovectví: v kontextu ambulantních sociálních služeb*. Praha: Portál, 2012. 176 s. ISBN 978-80-262-0090-1.
39. MARTIN, M., WALTMANOVÁ, C., GREENWOODOVÁ, (ed.). *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál, 1997. 328 s. ISBN 80-7178-125-8.
40. MASARYK, T. G. *SEBEVRAŽDA hromadným jevem společenským moderní osvěty*. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 1998. 221 s. ISBN 80-901971-4-0.

41. MŮHLPACHR, P. *Sociální práce jako životní pomoc*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-62-4.
42. MŮHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 198 s. ISBN 978-80-210-5029-7.
43. MŮHLPACHR, P., VAVŘÍK, M. *Sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010.
44. NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověření*. Brno: Paido, 2002. 107 s. ISBN 80-7315-031-X.
45. NĚMEC, J. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
46. NĚMEC, J. a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 134 s. ISBN 978-80-210-5148-5.
47. PÁNA, L. *Komenského teologická politika (Cesta k nápravě člověka a světa)*. Skalica: Stredoeurópska vysoká škola v Skalici, 2011. 198 s. ISBN 978-80-89391-13-4.
48. POLÁŠKOVÁ, T., MILOTOVÁ, D., DVOŘÁKOVÁ, Z. *Literatura: přehled středoškolského učiva*. 2. vydání. Třebíč: Petra Velanová, 2010. 207 s. ISBN 80-902571-6-X.
49. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
50. PŘADKA, M. *Výchova a prostředí (Vybrané problémy)*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1978. 92 s.

51. RADVAN E., VAVŘÍK, M. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2012. 62 s. ISBN 978-80-87182-25-3.
52. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
53. ŘÍČAN, R. *Jan Amos Komenský, muž víry, lásky a naděje*. Praha: Kalich, 1971. 147 s.
54. STŘELEČEK, S., (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 214 s. ISBN 80-210_3687-7.
55. VELINSKÝ, S. *Individuální základy sociální pedagogiky*. Brno: Společnost nových škol v Brně, 1927. 265 s.
56. VERGER, P. R. J. *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad, 2011. 270 s. ISBN 978-80-7429-028-2.
57. VŠETEČKA, J. *Všenáprava obrazem. Kniha fotografií na motivy díla J.A.Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nakladatelství dopravy a spojů, 1987. 304 s.
58. WROCZYŃSKI, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. 312 s.
59. WROCZYŃSKI, R. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1974. 371 s.

Internetové zdroje:

60. *EPRAVO.CZ – Váš průvodce právem – Sbírká zákonů, judikatura, právo* [online]. ©1999 [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.epravo.cz/>

61. *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. ©1996 [cit. 2013-02-05].
Dostupné z: http://www.muni.cz/phil/people/68719/management_history

62. *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. ©1996 [cit. 2013-02-05].
Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/velins.html>

63. *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. ©1996 [cit. 2013-02-06].
Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/fousb.html>

64. *Univerzita Hradec Králové* [online]. ©2010 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z:
<http://www.uhk.cz/cs-cz/Stranky/person.aspx?login=krausb11>

65. *Univerzita Hradec Králové* [online]. ©2010 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z:
https://portal.osu.cz/wps/PA_Publika_n_innost_2/servlet/PublicSearch?authorIdentifier=13282

66. *Masarykova univerzita* [online]. ©1996 [cit. 2013-02-06]. Dostupné z:
<http://www.muni.cz/people/35929/cv>

67. *Via Lucis – Jan Amos Comenius* [online]. [cit. 2013-02-12]. Dostupné z:
<http://www.vialucis.cz/Komensky.htm>

68. *Filozofická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. ©1996 [cit. 2013-02-14].
Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/galla.html>

69. *Masarykova univerzita* [online] ©1996 [cit. 2013-02-17]. Dostupné z:
http://www.muni.cz/phil/people/935/acad_qualif

70. *Institut mezioborových studií Brno* [online]. ©2013 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z:
<http://www.imsbrno.cz/cs/konference/hlavni-prednasejici.html>

