

Knotová, Dana

## Sociální pedagogika

In: Knotová, Dana; Lazarová, Bohumíra; Lojdová, Kateřina; Pevná, Kateřina.  
*Úvod do sociální pedagogiky : studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, pp. 7-22

ISBN 978-80-210-7077-6; ISBN 978-80-210-7080-6 (online : Mobipocket)

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/131850>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# 1 Sociální pedagogika

Dana Knotová

Vytvoření základů sociální pedagogiky jako vědní disciplíny souvisí s rozvojem edukační reality a samozřejmě i s rozvojem pedagogického myšlení a názorů především v 19. století. Sociální pedagogika přinesla názor, že člověk je bytost nejen bio-psychická, ale i sociální. Základním východiskem se proto stala představa o sociální determinaci výchovy.

V našem pojetí řadíme sociální pedagogiku do systému pedagogických věd, bývá charakterizována jako věda aplikovaná nebo hraniční. Významný představitel české sociální pedagogiky Kraus (2001, s. 12) zdůrazňuje její transdisciplinárnost, sociální pedagogiku vymezuje širěji „*disciplína se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti*“.

Existují různé definice sociální pedagogiky, odrážejí jednak sociálně politické problémy epochy, v nichž vznikají a pak samozřejmě filozofické a pedagogické názory jednotlivých autorů. Německý sociální pedagog Mollenhauer (1993) definuje sociální pedagogiku jako skupinu nových pedagogických opatření a institucí, která je odpovědí na typické problémy moderní společnosti. Další němečtí autoři sociální pedagogiku vymezují poměrně úzce, např. Hopf (2001, s. 10) uvádí, že sociální pedagogika nabízí prostřednictvím profylaxe a kompenzace zvládání problémových situací, životních problémů dětí a mládeže. Wolf (in Hopf, 2001, s. 19) popisuje sociální pedagogiku jako teorii a praxi primárně výchovných podpůrných opatření sloužících k integraci ohrožených, sociálně postižených nebo sociálně vybočujících dospívajících do společenské reality. Schilling (1999) se domnívá, že sociální pedagogika je veřejná péče o děti a mládež s cílem předcházet zanedbávání s pomocí preventivních a výchovných opatření. Sociální pedagogika se rozvíjí také v Rusku, jejím významným představitelem je Mudrik. Definuje sociální pedagogiku jako teorii a praxi výchovy lidí, kteří jsou ohroženi sociální bídou (Mudrik, 1999, s. 14).

Ve slovenské odborné literatuře nacházíme následující vymezení sociální pedagogiky. Bakošová (2006, s. 46) vymezuje sociální pedagogiku „*ako súčasť vied o človeku, patrí do sústavy vied o výchove a považujeme ju ako hraničnú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Sociálna pedagogika ako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v rôznych*

*typoch prostredí hľadáním optimálnych foriem pomoci kompenzovaním nedostatkov“.* Podle Ondrejkooviče (který se intenzivně zabývá sociologií výchovy) je sociální pedagogika teorií sociální práce a také odpovědí na potřeby industriální a postindustriální společnosti s „*cielom intervenovať do procesu socializácie predovšetkým mladej generácie. Intervencia do procesu socializácie postihuje nielen úzko ponímané výchovné intencionálne posobenie, ale súčasne i intervenciu do sociálnych problémov jednotlivca, do prežívaného sveta (Lebenswelt) vrátane sociálno patologických javov“* (Ondrejkoovič, 1999, s. 36). Hroncová uvádí, že sociální pedagogika „*intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodněných skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Napomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov. Jej cieľom je výchova k svojpomoci, obnovenie normality človeka a snaha o zlepšenie spoločenských podmienok, v ktorých žije“* (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 36).

Český Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 217) vymezuje sociální pedagogiku jako aplikovanou pedagogickou disciplínu „*zabývá se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých“*. V Pedagogické encyklopedii (Průcha a kol., 2009, s. 733–737) je sociální pedagogika charakterizována jako transdisciplinární obor, který se zabývá vztahem prostředí a výchovy (autorem hesla je Kraus). Klíčovým úkolem je podpora při zvládání životních situací, vytváření podmínek pro optimální životní způsob včetně volnočasových aktivit. Podle Krause (2008, s. 17) sociální pedagogika pomáhá „*optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál člověka a jeho aktivitu“*. Poláčková (2001) vymezuje sociální pedagogiku jako interdisciplinární vědní odbor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního prostředí.

Uvedený přehled různých definic a vymezení ukazuje, že autoři vycházejí z užšího i širšího pojetí disciplíny. Užší pojetí je spíše zaměřeno na cílovou skupinu dětí a mládeže, na intervenci do sociálních problémů a dopady sociálně patologických jevů, cílem je prostřednictvím výchovných postupů zvládat tyto problémy a pomoci lidem k soběstačnosti a svépomoci. Šířeji koncipované definice vycházejí z myšlenky pomoci všem věkovým kategoriím v různých životních situacích, při plánování a zvládání životní dráhy. Cílem je nalézt postupy vedoucí k usnadnění procesů akulturace a socializace, při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i „zdravé“ populace (Kraus, 2008, s. 43).

## 1.1 Předmět sociální pedagogiky

Nejen v České republice existují různé přístupy k vymezení předmětu sociální pedagogiky, také v mnoha dalších zemích (mj. Německo, Polsko, Slovensko) je její předmět poměrně široce koncipovaný. Slovenská autorka Bakošová uvádí následovná vymezení nebo přístupy k sociální pedagogice (Bakošová, 2006, s. 17):

1. *Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí*, zaměřuje se na zkoumání vztahu a vzájemného vlivu prostředí a výchovy, na realizaci výchovných (a vzdělávacích) cílů v různém sociálním prostředí, zabývá se socializací včetně metod uplatňujících se v procesu socializace.

2. *Sociální pedagogika jako forma životní pomoci lidem všech věkových kategorií nacházejících se v různých problémových situacích.*

3. *Sociální pedagogika, jejíž předmětem jsou odchylky sociálního chování*, resp. výchovné problémy, vyskytující se v malých skupinách a institucích s přímým kontaktem s jedinci.

4. *Sociální pedagogika jako pedagogická disciplína*, která se zabývá právním nárokem na výchovu, lidskými právy, filozofickými otázkami výchovy, otázkami smyslu života.

Pojetí a vymezení předmětu zájmu sociální pedagogiky se různí, domníváme se, že není nutné a snad ani možné hledat jednotnou interpretaci, v rozmanitosti se odráží význam a potřeba ovlivňování sociálně podmíněných pedagogických jevů a procesů.

Pro ilustraci uvedeme ještě další typologie zabývající se vymezením předmětu sociální pedagogiky. Jiná současná významná slovenská autorka Hroncová (2009) shrnuje různá pojetí, která se objevila od 19. století po současnost, následujícím způsobem:

1. *Sociální pedagogika zaměřená na poskytování praktické sociálně-výchovné péče*, je orientovaná na řešení sociálních problémů ve společnosti.

2. *Sociální pedagogika jako teoretická věda, která zkoumá společenské cíle výchovy* a zdůrazňuje sociální determinaci výchovy a vývoje člověka.

3. *Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a sociálního prostředí*, včetně pedagogiky sociální péče a mimoškolní výchovy.

4. *Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti.*

5. *Sociální pedagogika jako věda o sociálních aspektech výchovy.*

6. *Sociální pedagogika jako terciární výchovná instituce*, jádrem které je sociální pomoc dětem a mládeži.

7. Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování

8. Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky právního nároku člověka na výchovu a vzdělávání.

9. Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení sociální výchovy a prosociálního chování.

10. Sociální pedagogika jako pomoc všem věkovým kategoriím se zvláštním akcentem na pomoc dětem a mládeži.

11. Sociální pedagogika jako sociálně-výchovná činnost s důrazem na preventivní činnost a intervenci do socializačních procesů dětí a mládeže.

Kraus (2008) se přiklání k pojetí, které je orientované na výchovu a její intervence do procesu socializace zejména u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin. „Předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy“ (Kraus, 2008, s. 49). Poláčková (2004) charakterizuje předmět sociální pedagogiky jako zkoumání bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci jedince.

Podle Hroncové „predmetom sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej vedy sú sociálne aspekty výchovy a vývinu osobnosti“ (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 36).

## 1.2 K dějinám sociální pedagogiky

Sociální pedagogika jako vědecká disciplína svůj vývoj začíná (tak jako mnohé jiné vědní obory) v 19. století. Její konstituování umožnily zejména tři následující zdroje:

1. Prvním jsou proměny charakteru společnosti. Společnost 19. století se transformovala díky rozvoji průmyslu, ustaluje se forma moderní společnosti, pro níž je typická mj. vertikální sociální mobilita a nově utvářená sociální stratifikace. Utvářejí se nové ekonomické a životní podmínky, lidé začínají masově prodávat svoji pracovní sílu, na pracovní trh vstupují také ženy, prohlubují se sociální nerovnosti.
2. Za druhé se rozvíjí národně buditelé snahy, charitativní činnost, rozšiřuje se politická a spolková činnost, vznikají dobročinné i vlastenecké spolky (např. Sokol), rozvíjí se osvětové činnosti – zaměřené např. na vzdělávání žen.
3. Třetím zdrojem je rozvoj vědních oborů, a to jak humanitních, tak přírodovědných. Sociální pedagogiku ovlivnil mimo jiné rozvoj filozofie, sociologie, psychologie i biologie.

Sociálně pedagogické názory a praktické pedagogické snahy determinované představou o společenské podmíněnosti výchovy byly centrem úvah mnoha filozofů, pedagogů již od antických dob. V následujícím textu budou jen ilustrativně představeny názory některých významných osobností. Platon (427–347 př. n. l.) zdůrazňoval sociální funkci výchovy, cílem výchovy je pro něj společenské uplatnění člověka. Zabývá se také podstatou lidského dobra, které je podmíněno výchovou. Aristoteles (384–322 př. n. l.) vidí významnou roli výchovy v utváření člověka jako samostatné a odpovědné bytosti. Významnou rolí státu je vytvoření systému výchovy dětí a mládeže (Procházka, 2012, s. 13).

Ve středověku o vztahu k nemajetným a chudým uvažuje Tomáš Akvinský (1225–1274), chudobu považuje za nedílnou součást společenského uspořádání, společenská hierarchie je odrazem nutného, hierarchie je přirozená, je obsažena v přírodě i ve společnosti a na jejím vrcholu stojí Bůh. V období středověku se rozvíjel křesťanský filantropismus, péče o chudé a nemocné, později také péče o chudé děti a sirotky.

V období renesance měl velký vliv humanismus a utopistické představy o fungování společnosti. Utopisté Thomas More (1478–1535), Thomasso Campanella (1568–1639) se domnívají, že výchova se stane hlavním prostředkem, který umožní vznik a rozvoj uspořádané společnosti. Zajímavé z pohledu sociální pedagogiky jsou také názory Juana Luise Vivese (1492–1540). Je považován za jednoho z prvních, kteří se zamýšleli nad systémem péče o chudé. Starost o chudé nemá být záležitostí církve, ale obcí a státu (Kádner, 1920, s. 147).

Neměli bychom opomenout názory Jana Ámose Komenského (1592–1670), který své sociální citění přenáší do pedagogických názorů. Podle Komenského výchova a vzdělání je cestou k lidskosti, má být přístupné všem lidem bez rozdílu stavu, pohlaví (Kraus, 2001, s. 10). Procházka (2012, s. 24) připomíná následující názory Komenského:

- *„idea síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti*
- *idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání*
- *akcent na sociální roli školního prostředí*
- *ucelený koncept nápravy společnosti výchovou.“*

V následujícím období je z hlediska sociální pedagogiky významné osvícenectví, které vychází z myšlenky dobra a spravedlnosti, osvícenci chtějí odstraňovat výchovou společenské nedostatky a měnit mravy. Tyto názory zastávají mj. Denis Diderot (1713–1784), Claude Adrien Helvetius (1715–1771). Významnou postavou 18. století byl nepochybně i Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Názory na roli výchovy rozpracoval v díle *Emil čili o výchově*. Jeho idea přirozené výchovy byla revoltou proti stávajícímu společenskému uspořádání, svým způsobem předpovídal „*společenský krach a velké změny... vytvoří nové společenské podmínky a nový prostor pro uplatnění společenských požadavků na výchovu*“ (Procházka, 2012, s. 33).

Významný vliv při formování koncepcí sociální pedagogiky měly také názory a praktická sociálně-výchovná činnost Roberta Owena (1771–1858), Johana Fridricha Wicherna nebo Fridricha Fröbela a Charlese Locha i dalších zastánců sociálně-výchovné péče. Například Owen chtěl eliminovat dopady průmyslové výroby na společnost, chtěl napravit tzv. sociální zla: soukromé vlastnictví, které přináší nenávisť, bídu a vede ke zločinnosti; náboženství přináší nepřirozenost do vztahů mezi muži a ženami; konzervativní rodina, která udržuje nesvobodu a podřízenost člověka ke státu, církvi a majetku (Hroncová, Emmerová & Kraus, 2008, s. 38).

Schilling (1999) se domnívá, že tradice sociální pedagogiky vycházejí ze sociálně-výchovné péče (státní nebo soukromé) zaměřené na zabraňování morálně-duchovního úpadku dětí a mládeže, tato se stala náhradou rodinných a příbuzenských výchovných služeb. Dokládá (in Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001), že historické institucionální základy sociální pedagogiky lze nalézt v následujících podobách praktické sociálně-výchovné péče:

1. péče o opuštěné děti a sirotky (12.–13. století)
2. školy pro chudé (14.–16. století)
3. sirotčince a polepšovny (17.–18. století)
4. polepšovny a mateřské školy (18.–19. století)
5. sociální péče – sociální pomoc dětem a mládeži (20. století).

### 1.2.1 Vznik sociální pedagogiky

Za prvního představitele a zakladatele sociální pedagogiky je podle různých autorů (mj. Wroczyński, 1968; Schilling, 1999; Přadka, 1982; Hroncová, 2001) nejen díky svým praktickým pedagogickým snahám považován švýcarský filantropista a pedagog **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827). Podle Wroczyňského Pestalozzi svými knihami (*Linhart a Gertruda* a *Jak Gertruda učí své děti*) i praktickou výchovnou činností v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhofu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu utvořil základy pedagogiky sociální péče, kterou Wroczyński považuje za součást sociální pedagogiky. Pestalozzi formuloval základní teze, o něž se v současné době opírá a rozvíjí sociální pedagogika: **teze o výchovné úloze prostředí a teze o potřebě záměrných činností při utváření kladných vývojových podnětů v prostředí**, které jsou totožné s cíli záměrných výchovných činností (Wroczyński, 1968, s. 48). V Pestalozziho názorech se projevuje snaha dosáhnout harmonie rozumu (rozumová výchova), srdce (mravní výchova) a praxe (pracovní výchova).

**Vznik sociální pedagogiky** jako vědní disciplíny je spojován s německou pedagogikou druhé poloviny 19. století. Sociální pedagogika vznikla jako reakce na individuálně

pojímanou pedagogiku a herbartismus (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001). Název disciplíny sociální pedagogika zavedl podle Schillinga (1999, s. 109) Karel Mager v roce 1848. Další autoři (Wroczyński, 1968; Galla, 1967; Klapilová, 1996; Kraus, 2001) uvádějí jako autora názvu F. A. Diesterwega, který jej použil ve své práci s názvem *Rukověť ke vzdělání pro německé učitele*. Čtvrté vydání, které vyšlo roku 1850, obsahuje jednu část v seznamu literatury s názvem Spisy o sociální pedagogice. V této části knihy Diesterweg ovšem nijak nedefinuje sociální pedagogiku, blíže se jí nezabývá.

Podle Marburgerové (1979) byl vznik sociální pedagogiky do jisté míry reakcí na sociálně-politickou situaci (v Německu) druhé poloviny 19. století, která byla ovlivněna německým sociálnědemokratickým hnutím. Sociální pedagogika měla napomáhat v boji se sociálním nebezpečím, přispívat ke snižování společenských rozdílů a stabilizaci společnosti (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 22).

Periodizaci vývoje sociální pedagogiky předkládá mj. Procházka (2012), Kraus (2008), detailněji Hroncová (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001), která vychází z Wroczyňského (1968). Hroncová vývoj oboru popisuje **ve třech prouděch**: nejstarším je *praktický* proud sociální pedagogiky (začátek 19. století), následuje rozvoj *teoretického* (kolem poloviny a ve druhé polovině 19. století) a jako poslední se připojuje třetí proud se zaměřením na *empirická* bádání (druhá polovina 19. století, přelom 19. a 20. století).

Základy **prakticky** orientované sociální pedagogiky vytvořil **Pestalozzi**, zařazován do něj bývá např. i Mager a Fröbel (1782–1852), tvůrce koncepce institucionální předškolní výchovy – mateřských škol. Názory autorů řazených do tohoto proudu zdůrazňují sociálně-výchovné aspekty při řešení existujících sociálních problémů. Tento směr vychází mj. z filantropizmu, lidské solidarity, akceptaci představy o nutnosti společenské (státní) systematické péče o potřebné, která může změnit jejich nepříznivou životní situaci.

Zakladatelem *teoretického* proudu sociální pedagogiky je německý pedagog **Paul Natorp** (1854–1924), který rozvíjí sociální pedagogiku důkladným rozpracováním filozofických úvah. Jeho filozofie vycházela z Kanta, evolucionizmu Spencera, ale také názorů Pestalozziho. Natorpovy názory jsou označovány jako normativní, za zásadní totiž považoval stanovování společenských cílů výchovy. Jeho teoretické spisy (*Náboženství uvnitř hranic humanity* s podtitulem „Kapitola k základu sociální pedagogiky“, 1894 a *Sociální pedagogika*, 1898) objasňují podstatu a cíle sociální pedagogiky jako teoretické vědy (Marburgerová, 1979, s. 26). Kritizuje individuálně orientovanou pedagogiku „*Člověk bude člověkem iba v spoločnosti. Člověk ako individuum existuje iba abstraktne ako atóm vo fyzike. Člověk bez spoločnosti nie je člověkom*“ (in Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, s. 24). Natorp „*věří, že pod vlivem výchovy a ušlechtilé morální koncepce se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě*“ (Kraus, 2008,



s. 11). Za nejdůležitější úkol a cíl sociální pedagogiky považoval možnost poskytnout vzdělání všem podle schopností, bez ohledu na příslušnost k sociální vrstvě.

Na filozoficko-sociologickém základě rozvíjel teorii sociální pedagogiky také další představitel německé sociální pedagogiky **Paul Barth** (1858–1922). Práce s názvem *Dějiny sociálně-pedagogických myšlenek* (1920) přinesla jeho názory na zásady společenské výchovy, zaměřené na formování vůle a rozumu (Wroczyński, 1968, s. 53). Teoretický proud upozornil na význam sociální determinace výchovy, potřebu stanovovat společenské cíle a obsahy výchovy.

Jedním z představitelů **empirického** proudu sociální pedagogiky je **Paul Bergemann** (1862–1946). Odmítl deduktivní stanovování cílů výchovy (typické pro Natorpa a Bartha) a zdůrazňoval nutnost empirických základů pro stanovování cílů výchovy. Bergemann obrátil pozornost na vztah výchovy a sociálního prostředí, zdůrazňoval její profylaktický rozměr. Požadoval veřejnou společenskou kontrolu činnosti rodiny prostřednictvím výchovných rad z důvodu předcházení nevhodného vývoje dětí v dysfunkčních rodinách. Pozornost věnoval také problémům mimoškolní výchovy dětí a mládeže a kulturně osvětové činnosti (Hroncová, Hudcová, & Matulayová, 2001, s. 26).

## 1.2.2 Nástin vývoje české (československé) sociální pedagogiky

Na rozdíl od okolních zemí (např. Německa a Polska) se česká (československá) sociální pedagogika rozvíjela jen pozvolně. Nešlo o systematické pěstování nového oboru, spíše se v rámci pedagogiky a sociologie vedly diskuse, zda není celá pedagogika sociální, přemýšlelo se o obsahu sociální pedagogiky, případně se hledal rozdíl mezi sociologickou pedagogikou (z níž se postupně konstituovala sociologie výchovy) a sociální pedagogikou (srov. Bláha).

Sociálně-pedagogické názory jako jeden z prvních na našem území ve druhé polovině 19. století rozvíjel **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887). Jeho významným dílem je *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (vyšlo posmrtně v Roudnici nad Labem roku 1888). Současník P. Natorpa se stal roku 1882 prvním univerzitním profesorem pedagogiky českého původu v tehdejší Rakousku–Uhersku, vědecky působil na Karlově univerzitě v Praze. Jeho pedagogické názory ovlivnil J. A. Komenský (významný český humanistický pedagog 17. století), pojetí pedagogiky Herbarta a evolucionismus Darwina a Spencera. „Člověk je buňkou v organismu společnosti, jeho život je součástí tohoto celku. Výchova nedokáže nic, pokud je odtržena od přírody a společnosti“ (Lindner, s. 121, 1888). Ovlivněn Herbartovou pedagogikou považuje za nezbytné překonat individualisticky pojímanou výchovu, na rozdíl od Herbarta neakcentuje didaktiku, ale sociální výchovu. (Lindner, s. 48, 1888). Galla uvádí (1967), že zdrojem Lindnerových úvah byla kromě Darwinovy vývojové teorie také etika, která pomáhá vymezovat cíle

výchovy. Výchova v širším pojetí byla pro Lindnera výchovou k lidství. Hlavním účelem sociální pedagogiky je výchova občana a vypěstování mravního charakteru jedince. Pochopení sociálního cíle výchovy je cestou k rozvoji společnosti (Procházka, 2012, s. 57). Další Lindnerova významná myšlenka spočívá ve zdůrazňování vlivů prostředí na výchovu, zejména akcentuje význam kvality rodinného a lokálního prostředí.

Jeho následovníci se teorií systematicky nezabývali, věnovali se častěji sociálně pedagogické praxi, neboť po skončení I. světové války po rozpadu Rakousko–uherské monarchie a vzniku Československé republiky (v roce 1918) se orientovali především na nově utvářené školství, nebo pomáhali chudým rodinám, rodinám poznamenaným válečnými dopady, sirotkům či tzv. dětem ulice. Období počátku 20. století přináší změnu v humanitních vědách, zejména do oblasti metodologie vědy. Existence různých teoretických koncepcí již k pochopení společenských jevů nepostačují a proto se zájem obrací ke zjišťování společenské reality prostřednictvím výzkumů. Také u nás vznikají empirické studie, např. František Houser v roce 1907 zpracoval výsledky výzkumu v knize *Výdělečná dětská práce*, která je svědectvím o dětské práci provedeného mezi pražskými dětmi (25 tis. respondentů), pracovalo 18% hochů a 14% dívek, byly sledovány vlivy délky pracovní doby, druhu práce, výše mzdy na zdravotní stav dětí, prospěch ve škole s cílem dosáhnout postupného omezování této práce. Jiné studie se zabývaly školním prospěchem ve vztahu k sociálnímu původu dětí (Marie Nečasová–Poubová, 1929), Jan Schneider v roce 1921 vydává spis s výsledky výzkumu *Dítě a válka*, sociologové Šíma a Bláha se zabývali výzkumem rodinného prostředí. Zároveň se nadále rozvíjely praktické výchovné snahy ve prospěch různých skupin i jednotlivců s cílem zlepšit jejich jak aktuální životní situaci, tak ovlivnit výchovou jejich budoucnost. Mezi významné postavy tohoto období patří Přemysl Pitter.

K nemnoha autorům, kteří se věnovali teoretickým problémům sociální pedagogiky, patřil **Stanislav Velinský** (1899–1991) a mj. **Inocenc Arnošt Bláha** (1879–1960). Velinský se ve spise *Individuální základy sociální pedagogiky* (1927) cíleně věnuje vymezení předmětu, cíli a metodám sociální pedagogiky. „*Sociální pedagogika zdůrazňuje společnost před jednotlivcem, zkoumá společenské tendence, hledá faktory, které společenské tendence ovlivňují, má užívat prostředky výchovy, které vývoj člověka usnadňují, nebo negativní příčiny odstraňují*“ (Velinský, 1927, s. 59).

Zájem o sociálně výchovné otázky projevoval sociolog Bláha, který patří k zakladatelům brněnské sociologie. Projevoval zájem o pedagogickou praxi i o pedagogickou teorii. Vztahem mezi sociologií a pedagogikou se zabýval v řadě studií, v článcích i monografiích. Jeho zájem se od počátku soustředil na vlivy prostředí na výchovu. Již v jedné z prvních prací *Synthesa ve výchově* z roku 1906 se zabývá vzájemným spolupůsobením různých typů výchovných prostředí–rodinného, školního, církevního, ale i státního, zdůrazňuje význam souladu působení (syntézy) prostředí ve výchově. Myšlenky o výchově prezentuje také v dalších pracích mj. *Stará a nová pedagogika* (1906), *Vzdělání a láska* (109), *Vzdělání*

a štěstí (1930), Víra ve výchovu (1933). Z hlediska sociální pedagogiky je významnou prací *Sociologie dětství* (1927). V knize hledá rozdíly mezi sociologickou a sociální pedagogikou. Sociologická pedagogika (později se z ní vyvinula sociologie výchovy) podle Bláhy stanovuje to, co je, sociální pedagogika hledá, co má být. Sociologická pedagogika má zjišťovat skutečný stav sociálních a výchovných jevů, je to věda empirická. Sociální pedagogiku vidí jako normativní a praktickou vědu, „*sociální pedagogika je orientována směrem k určitým zřetelům praktickým, k tomu, co má být*“ (*Sociologie dětství* Bláha, 1927, s. 9).

K diskusím o podobě sociální pedagogiky přispěl také brněnský univerzitní profesor pedagogiky Otokar Chlup (1875–1965), autor řady monografií, studií, článků. Zájem o sociální problémy projevuje již v počátcích své profesní dráhy, analyzuje je ve spise *Mravní nemoci dětství* (1908), zabývá se příčinami tzv. sociálních chorob – tehdejší užívaná terminologie (alkoholismus, nevyhovující sociální podmínky v rodinách–nízké platy, zaměstnávání žen–matek, nedostatečné bytové podmínky apod.), zajímalo jej tedy působení sociálního prostředí na životní podmínky a výchovu dětí. K vymezení sociální pedagogiky se vyjadřuje v *Pedagogice* (1933) nevidí rozdíl mezi pedagogikou a sociální pedagogikou, neboť obě mají sociální cíl. Jeho tvrzení odráželo tehdejší pojetí úzké pojetí sociální pedagogiky, které se zaměřovalo jen na některé oblasti, především na zkoumání podmínek života dětí, rodinného a školního prostředí. Také Josef Hendrich (1888–1950) se vyjadřuje k sociální pedagogice, kterou staví do kontrastu k individuální pedagogice. Považuje individuální a sociální pedagogiku za dvě koncepce, které se pod různými vlivy společenskými, historickými střídají. Sociální pedagogiku charakterizuje jako teorii sociální výchovy.

Jak již bylo uvedeno, tak v meziválečném období je významnou postavou **Přemysl Pitter**, dlouho opomíjený prakticky orientovaný představitel české sociální pedagogiky. Humanista, pacifista, jehož život byl naplněn nejen pedagogickou činností, ale také duchovní pastorační prací, jeho konfese byla evangelická. V roce 1933 založil v Praze Milíčův dům z finančních sbírek a darů, nazval jej po Husově předchůdci Janu Milíči z Kroměříže, který za doby Karla IV. vyvíjel náboženskou a sociální činnost. Milíčův dům bylo zařízení určené pro volný čas dětí ze sociálně slabých rodin, činnost byla realizována za pomoci dobrovolníků, ovšem nejednalo se pouze o volnočasové aktivity, ale také o osvětovou činnost a sociální péči, např. poskytování jednoduchého jídla, hygienické potřeby (možnost sprchování, koupání) ale také o pomoc s přípravou do školy. Vybavení domu bylo účelné, v domě byly herny, truhlářské dílny, výtvarná dílna, klubovny, kolem domu byla zahrada i hřiště. Mezi činnostmi převládaly tvořivé aktivity (výtvarné, rukodělné, divadlo, hudba, tanec), pracovní činnosti na zahradě, sportovní aktivity (oblíbená byla odbíjená), zakázány však byly vojenské hračky. Pitter zval do domu různé hosty, kteří měli přednášky, mezi hosty byl mj. i Ernst Thompson Seton, přívrženec života v přírodě a zakladatel Woodcraftu. Rodiče dětí byli jednou měsíčně zváni na společné posezení, kde byli seznamováni s činnostmi domu, někdy děti pro rodiče dělali besídky,

kteřé ovšem nebyly určené veřejnosti. Snahou bylo podporovat společenství mezi dětmi a rodiči. V roce 1937 Pitter založil v Mýtě venkovský dům, který měl sloužit letním táborům, ovšem vzhledem k předválečným událostem a v důsledku Mnichovské dohody, v něm začaly bydlet děti uprchlíků antifašistů a děti ze Sudet (české i německé děti), o málo později i židovské děti. V létě 1939 zřídil u venkovského domu také letní stanový tábor pro děti z Milíčova domu. Program tábora byl inspirován Woodcrafterským hnutím. Letní tábor pokračoval i ve válečných letech.

Za II. světové války se Pitter věnoval židovským dětem, pomáhal i jejich rodičům, umožnil jim pravidelná nedělní setkávání v domě, organizoval kulturní programy, podporoval rodiny také materiálně, posílal např. internovaným rodinám potravinové balíčky, navštěvoval je i v soukromí.

V květnu roku 1945 dostal od České národní rady k dispozici zabavený německý majetek, jednalo se o 4 zámky (Olešovice, Ládví, Lojovice, Štířín) a jednu vilu, které začaly sloužit jako azylové domy a zotavovny pro židovské děti vracející se z koncentračních táborů. Poskytovaly však také postupně azyl dětem německým, které byly nemocné nebo opuštěné a umístěné v internačních táborech (od července 1945), bylo mu to umožněno na základě dohody s Ministerstvem sociální péče na zámečku v Lojovicích. V dané době to bylo vnímáno jako kontroverzní čin, ale podařilo se mu najít dobrovolníky mezi válečnými navrátilci (např. židovští lékaři, učitelky), kteří začali pracovat s dětmi, poskytovali nejen materiální a zdravotní péči, ale také vzdělání, výchovu, podporu. Postupně byli děti ubytovávány odděleně, protože byly problémy ze strany německých dětí, které prodělaly deformovanou výchovu podloženou představou a nadřazeností německé rasy. Pitter pomáhal dětem hledat rodiče nebo přeživší rodinné příslušníky. Azylové domy byly uzavřeny v roce 1947. Pro děti, které zůstaly bez zázemí dále hledal vhodné pěstouny. Pokračoval v činnosti Milíčova domu do roku 1951, nadále se věnoval hledání a slučování rodin, ale také pomáhal s hledáním ztracených dětí. Spolupracoval s Mezinárodním červeným křížem.

Po změně politických podmínek a nátlaku režimu, odchází v roce 1951 za dramatických okolností přes východoněmeckou, tehdy sovětskou zónu, do exilu. Od roku 1952 vykonává pastorační činnost v uprchlickém táboře Valka u Norimberka, kde žilo přes 4 tisíce uprchlíků z různých zemí, nejvíce z bývalého Československa – asi 800 lidí (Fierzová, 1996, s. 184). V roce 1962 se usadil ve Švýcarsku (jeho žena Olga Fierzová byla Švýcarka), dále se věnoval péči o československé emigranty.

Z díla Pittera je s ohledem na sociálně pedagogické zaměření možno akcentovat dvě práce: *Vahú*, v níž vložil vlastní pedagogické principy a výchovné cíle. Pittrovým vzorem byl Komenský, hlavními pedagogickými principy byla aktivnost, samostatnost a tvořivost, cílem byla všestranná výchova. Druhým zajímavým připravovaným spisem

je *Sociální a kulturní program*, v němž Pitter vytváří systém sociálních služeb, je zdůrazněn význam neziskového sektoru a dobrovolnictví.

O jeho životním postoji svědčí odpověď na dotaz, jak je spokojen s vydáním publikace *Nad vřavou nenávisť* (1970), která popisuje jeho celoživotní dílo, odpověděl: „Spokojen, vadí mi jen, že je o mě.“

Jak je z předchozího patrné, tak konstituování sociální pedagogiky nebylo úspěšně završeno v období mezi dvěma světovými válkami, stála jakoby ve stínu pedagogiky a sociologie, situace se však po II. světové válce stala ještě problematičtější. V tzv. socialistickém Československu se objevoval pouze ojedinělý zájem o problematiku a témata sociální pedagogiky. Jedním z mála byl spis Josefa Linharta, filozofa a psychologa, autora četných prací, univerzitního profesora a zakladatele Psychologického ústavu při Československé akademii věd. V roce 1950 vychází *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte*, v němž Linhart z marxistických pozic analyzuje vliv životních podmínek dětí městských a venkovských, zdůrazňována je nutnost integračních a homogenizujících tendencí, nutnost vlivu ideologie na sociální a vzdělávací politiku.

Jisté oživení zájmu o sociální pedagogiku je patrné od počátku 60. let, přispěla k tomu také publikace *Sociální pedagogika* (1968) polského profesora sociální pedagogiky Wroczyňského, inspirovala metodologii sociální pedagogiky a zkoumání vztahů výchovy a prostředí. Kniha se stala učebnicí sociální pedagogiky na vysokých školách a ovlivnila další vývoj sociální pedagogiky v Čechách i na Slovensku. V tomto období je možno ještě připomenout práci **Karla Gally**, českého sociologa, který se zabýval sociologií výchovy. Vydává v roce 1967 *Úvod do sociologie výchovy*, v němž se zabývá významnými osobnostmi, které od 19. století přispěly k formování názorů na sociální cíle výchovy, v knize vymezuje také rozdíly mezi sociální pedagogikou a sociologií výchovy, sociální pedagogika se podle Gally zaměřuje vzhledem ke společenským cílům výchovy na skupiny potřebující specifickou pomoc, její působení vidí zejména v mimoškolní výchově, rodině, ve využívání výchovných vlivů lokálního prostředí.

Tradice zájmu o sociální pedagogiku byla zachována na brněnské univerzitě, na Pedagogické fakultě se jí začal systematictěji věnovat **Milan Přadka**, věnoval se především problematice vlivů prostředí na výchovu (*Výchova a společenské prostředí*, 1978), ale také historii sociální pedagogiky, menšími studii přispěl také Stanislav Střelec, např. *Rodinná výchova z hlediska sociální pedagogiky*, mimoškolní výchově se věnovala na této fakultě Vlasta Staňková.

Na Slovensku se sociální pedagogikou zabýval Ondrej Baláž, v roce 1978 např. vychází studie *Sociální pedagogika v systému pedagogických vied*. Ucelenější je z hlediska vymezení předmětu sociální pedagogiky a jejího zařazení do struktury pedagogických věd práce s názvem *Sociální aspekty výchovy* (1981). Baláž definuje sociální pedagogiku

jako pedagogickou disciplínu „*ktorá na základe exaktných poznatkov rieši vzťahy výchovy a spoločnosti (sociálneho prostredia), podieľa sa na vymedzovaní cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, škole a vo voľnom čase, ďalej v záujmovej a pracovnej činnosti*“ (Baláž, 1991, s. 610).

V 70. a 80. letech začala být v pedagogice akceptována myšlenka, že je nezbytné sledovat sociální aspekty výchovy. Sociálně pedagogické praktické snahy se však utvářely v homogenizovaném, ideologicky ovlivněném společenském systému, v pedagogice se prosadilo téma prevence a kompenzace negativních sociálních vlivů jak ve škole, tak v rodině a volném čase. Postupně vznikaly sociálně pedagogicky orientované teoretické práce a menší výzkumy různých typů výchovných prostředí. Významným představitelem české sociální pedagogiky se stal **Blahoslav Kraus**, který působil a stále působí na Univerzitě Hradec Králové.

Sociální pedagogika jako teoretická disciplína a profesní obor si však nezískala potřebnou prestiž, hlavním důvodem byly především politické a ideologické překážky zneumožňující její svobodný a samostatný rozvoj. Povolené kontakty se zahraničím byly omezeny na socialistické státy, překladová odborná literatura oficiálně vydávaná byla ve velmi malém množství, zahraniční cizojazyčná téměř vůbec (kromě ruské). Některé problémy, v jiných zemích patřící do obsahu sociální pedagogiky, převzala etopedie, inspirovaná také Bláhovou sociologií a rozvíjená v rámci speciální pedagogiky.

Až nová společensko–politická situace od počátku 90. let přináší renesanci zájmu o sociální pedagogiku a začíná její další etapa rozvoje. Pojetí sociální pedagogiky je v posledních dvou dekadách prezentováno v různé podobě, diskutuje se jakoby začarovaný kruh otázek týkajících se vymezení předmětu a obsahu, řeší se zásadní metodologické otázky a ujasňují vzájemné vztahy k sociologii výchovy, sociální psychologii a sociální práci. V letech 1991–93 se objevili první zastánci sociální pedagogiky (např. Haškovec, 1991; Klíma, 1992; Přadka, 1993) na stránkách odborného periodického tisku (zejména v časopise *Pedagogická orientace*), v následujících letech začaly vycházet odborné publikace i učebnice (mj. Hradečná, 1995; Klapilová, 1995; Kraus, 1998) a začínají se prezentovat první dílčí sociálně pedagogické výzkumy (mj. Knotová, 1995; Němec, 1998; Žumárová, 1998). Byly navázány formální i neformální kontakty především s německými, slovenskými a polskými představiteli sociální pedagogiky.

Nově vzniklé teoretické koncepce vycházejí z různých podnětů, např. německých (Mollenhauer, Niemeyer) a polských (Pilch, Lepalczyk, Marynowicz–Hetka). Pojetí sociální pedagogiky je dynamicky rozvíjeno, ovšem s rozdílnými přístupy k obsahu i možnostem profesního uplatnění. Od pojetí, které vidí úlohu sociální pedagogiky úzce jako teorii výchovy (např. Haškovec), další přístup se orientuje na sociální aspekty výchovy (mj. Kraus), interakce mezi prostředím a výchovou (např. Přadka, Knotová), výchovu



ve volném čase (např. Knotová, Němec, Jůva), objevuje se také zaměření na poradenství (mj. Hřebíček, Hloušková), odchylky sociálního chování (např. Moucha, Klíma) a zájem i o pedagogickou intervenci u sociálně patologických jevů v různých typech výchovných prostředí (mj. Sekera, Poláčková, Čech, Gulová).

Rozdílná pojetí sociální pedagogiky je možno shrnout s tím, že i přes různá filozofická východiska a představy o profesi se ustálila tři hlavní pojetí (každé má specifické vnitřní varianty):

1. Sociální pedagogika jako obor zabývající se inkluzí a integrací jedinců i skupin, kteří jsou z různých důvodů exkludováni, případně ohroženi sociálním vyloučením nebo mají odchylky sociálního chování. Akcentují se postupy reedukace a resocializace.
2. Sociální pedagogika jako obor zabývající se interakcemi prostředí a výchovy, pozornost se věnuje konceptům celoživotního učení a vzdělávání a kvality života. Zaměřuje se na výchovu ve volném čase, výchovu ke zdraví.
3. Sociální pedagogika jako obor zaměřený na péči a pomoc lidem ve zvládnání životních obtíží a dopadů negativních sociálních procesů. Zabývá se prevencí sociálního vyloučení, využívá sociální poradenství a různé postupy kompenzace dopadů negativních sociálních skutečností.

Tato pojetí nejsou ostře ohraničená, mnohdy jsou jejich různé varianty komplementární.

Pro českou sociální pedagogiku tedy také platí to, co o vývoji sociální pedagogiky v Evropě uvádí Hämäläinen (2012), že nebyla rozvíjena jako koherentní systém teorie, výzkumů a profese.

### Použité zdroje

BAKOŠOVÁ, Z. (1994). *Sociálna pedagogika (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: Univerzita Komenského.

BAKOŠOVÁ, Z. (2006). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.

BALÁŽ, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43 (8), (s. 608–615).

BLÁHA, I. A. (1927) *Sociologie dětství*. Praha- Brno: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a Dědictví Komenského,.

FIERZOVÁ, O. (1996). *Nad vřavou nenávisti*. Praha: Kalich.

- GALLA, K. (1967). *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN.
- HÄMÄLÄINEN, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in The Midst of Diverse Understandings. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), p. 1–14.
- HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., & MATULAYOVÁ, T. (2001). *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB.
- CHLUP, O. (1933). *Pedagogika: Úvod do studia*. Praha: Společ. nových škol.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., & KRAUS, B. (2008). *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- KÁDNER, O. (1920). *Obecná pedagogika*. Praha: Spolek posluchačů filozofie.
- KLAPILOVÁ, S. (1996). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- KNOTOVÁ, D. (2000). Sociální pedagogika v České republice. BAKOŠOVÁ, Z. (Ed.) *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 65–72.
- KRAUS, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- KRAUS, B., & POLÁČKOVÁ, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- LINDNER, G. A. (1888). *Pedagogika na základě nauky o vývoji přírodním, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem.
- MARBURGER, H. (1979). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München: Juventa Verlag.
- MUDRIK, A. V. (2005). *Socialnaja pedagogika*. Moskva: Vlastos.
- ONDREJKOVIČ, P. (2000). Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50 (2), p. 181–191.
- ONDREJKOVIČ, P., & POLIAKOVÁ, E. et al. (1999). *Protidrogová výchova*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- POLÁČKOVÁ, V. (2001). Fenomén porozumění v kontextu sociálně pedagogického dění. *Pedagogika*, 51 (3), p. 286–291
- PROCHÁZKA, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- SCHILLING, J. (1999). *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP-Slovak Academic Press.



VELINSKÝ, S. (1927). *Individuální základy sociální pedagogiky*. Brno, 1927.

ŠTVERÁK, V. (1983). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.

WROCZYŃSKI, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.