

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

**SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA – VĚDA, PRAXE,
PROFESE**

***K PROBLÉMU UTVÁŘENÍ OBOROVÉ A PROFESNÍ IDENTITY
SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY***

Habilitační práce

Brno 2017

Jitka Lorenzová

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne 15. 6. 2017

.....

Jitka Lorenzová

Obsah

ÚVOD.....	8
Cíl práce a koncepce studie.....	10
Metody práce.....	12
Přínos práce.....	13
I. KE KONCEPTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	15
CO JE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA?.....	16
Diverzita konceptu sociální pedagogiky.....	18
Co znamená atribut „sociální“ v sociální pedagogice?.....	23
Recepce tradic sociálně pedagogického myšlení v různých zemích.....	26
Španělská recepce.....	26
Švédská recepce.....	28
Finská recepce.....	29
Severoamerická recepce.....	30
Britská recepce.....	31
Recepce v Čechách a na Slovensku.....	32
K VÝVOJI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V NĚMECKU.....	33
Společenské podmínky vzniku sociální pedagogiky.....	33
Fáze vývoje německé sociální pedagogiky.....	35
První fáze vývoje: Sociální pedagogika jako pedagogika kolektivistická (P. Natorp a P. Bergemann).....	36
Druhá fáze vývoje: Sociální pedagogika jako pomoc mládeži (H. Nohl a G. Bäumerová).....	43
Třetí fáze: Sociální pedagogika v období nacistického Německa.....	50
Čtvrtá fáze vývoje: Pluralizace německé sociální pedagogiky po druhé světové válce.....	51
Soudobé koncepty sociální pedagogiky v Německu.....	52
Kritická sociální pedagogika.....	52
K. Mollenhauer a emancipační aspekt sociální pedagogiky.....	57
Kritický racionalismus a německé hnutí za teorii sociální práce.....	61
Sociální pedagogika orientovaná na životní okolí – H. Thiersch.....	62
Pojetí každodennosti a životního světa.....	63
Orientace na životní okolí jako současná perspektiva německé sociální práce.....	66
Sociální pedagogika dětí a mladých lidí jako výchovná pomoc při zvládnání života (Lebensbewältigung).....	68
SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ VÝVOJ A STAV V DALŠÍCH ZEMÍCH.....	74
Sociální pedagogika v Polsku.....	74
Témata polské sociální pedagogiky.....	75
Polská sociální pedagogika jako věda a jako obor vzdělávání.....	77
Sociální pedagogika ve Španělsku.....	79
Aktivity španělských akademiků a rozvoj sociální pedagogiky jako oboru.....	81
Sociální pedagogika v zemích Latinské Ameriky.....	83
Akademická komunita a praxe sociální pedagogiky v Latinské Americe.....	85
Sociální pedagogika v zemích Severní Evropy.....	86
Finsko a Švédsko.....	87
Sociální pedagogika v Dánsku.....	94
Sociální pedagogika ve Velké Británii.....	99
Sociální pedagogika v Rusku.....	102
ČESKÁ A SLOVENSKÁ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA PO ROCE 1989.....	110
Perspektivy rozvoje sociální pedagogiky v ČR – stav akademické debaty.....	120

II. EPISTEMOLOGICKÉ A MEZIOBOROVÉ OTÁZKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	122
SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A POVAHA JEJÍHO VĚDĚNÍ.....	123
Ke vztahu teorie a praxe v sociální pedagogice.....	124
Sociální pedagogika jako „epistémé a techné“ (teorie a praxe).....	127
Sociální pedagogika jako „teorie z praxe a pro praxi“.....	129
Sociální pedagogika jako teorie vyjadřující zákonitosti empirické skutečnosti.....	131
Sociální pedagogika a její poznávací zájmy.....	135
Technický poznávací zájem a sociální pedagogika – paradigma technologické.....	136
Praktický poznávací zájem a sociální pedagogika – paradigma interpretativní.....	138
Paradigmata a modely racionality.....	141
Sociální pedagogika v nárocích komplexního přístupu – na cestě ke čtvrtému paradigmatu?	143
Sociální pedagogika – věda hraniční, multi, inter nebo transdisciplinární?.....	146
VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO MEZIOBOROVÝ PROBLÉM.....	153
K historickým kořenům odlišností a shod sociální pedagogiky a sociální práce.....	153
Vztah sociální práce a sociální pedagogiky v kontextu vývoje profesní přípravy v Německu	157
Teorémy vztahu sociální pedagogiky a sociální práce.....	160
Vztah sociální práce a sociální pedagogiky jako sociálních věd.....	165
Další pohledy na vztah sociální pedagogiky a sociální práce.....	169
Sociální pedagogika jako perspektiva sociální práce.....	171
III. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PROFESNÍ PRAXI.....	175
OBLASTI SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXE.....	176
Sociální pedagogika (Německo).....	177
Sociální výchova (social education).....	180
Informální výchova/vzdělávání (informal education).....	181
Animace.....	182
Kulturní animace (animazione culturale, Itálie).....	183
Animace volnočasově-kulturní (Freizeitkulturelle Animation).....	184
Sociokulturní animace (Francie): „kultura pro všechny“.....	185
Lidové vzdělávání (educación popular) v Latinské Americe: „všichni máme kulturu“	187
Komunitní rozvoj (community development).....	190
Práce s ohroženou mládeží.....	194
Erlebnispädagogik (zážitková pedagogika) jako cesta k ohroženým mladým lidem...	196
SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PROFESE V EVROPĚ.....	199
Diverzita označení sociálně pedagogických profesí.....	199
Profesní uplatnění sociálních pedagogů v České republice.....	205
Snahy o legitimizaci profesního uplatnění absolventů oboru v ČR.....	206
PROFESNÍ PROFIL SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOŽEK.....	209
Logika výkonu sociálních profesí.....	209
Od orientace na deficit k podpoře možností.....	211
Modely profesní přípravy a pojetí profesionalizace sociálních pedagogů.....	212
K proměně funkcí sociální pedagogiky.....	215
Kompetence sociálních pedagogů a pedagožek.....	217
Kompetence z hlediska teoretiků a teoretiček sociální pedagogiky.....	217
Kompetence sociálních pedagogů z pohledu profesních asociací.....	220
IV. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA.....	224
K PROMĚNĚ ŠKOLY JAKO SOCIALIZAČNÍ INSTITUCE.....	225

Škola v knowledge society.....	227
Scénáře budoucího vývoje školy v knowledge society.....	230
KOMUNITNÍ ŠKOLA JAKO SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ INSTITUCE.....	232
Znaky komunitních škol	233
Výzkumy komunitních škol.....	234
Komunitní školy v USA.....	235
Komunitní školy ve Velké Británii.....	237
Komunitní školy v ČR: vývoj a současný stav.....	240
ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	246
Praxe školní sociální pedagogiky ve vybraných zemích.....	247
Německá praxe školní sociální pedagogiky/práce.....	247
Švýcarsko a školní sociální práce.....	249
Polský školní pedagog.....	250
Velká Británie a sociálně pedagogická agenda školy.....	252
Slovensko – sociální pedagog jako odborná profese ve školství.....	253
Školní sociální pedagogika v dalších zemích.....	253
Snahy o začlenění sociálních pedagogů do praxe českých škol.....	254
Scénáře zavedení pozic sociálních pedagogů do škol.....	257
Sociální pedagogové a pedagožky jako personální podpora škol v projektech EU.....	259
Zakotvení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících.....	260
V. DĚTSTVÍ A MLÁDÍ V NÁROCÍCH	263
SOCIALIZACE.....	263
DĚTSTVÍ JAKO PŘEDMĚT ZÁJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	264
Vývoj vztahu k dětem a dětství v západní společnosti.....	264
Vztah rodičů a dětí z pohledu psychohistorie.....	266
Přístupy k dětem a dětství v moderní době.....	268
Normalizační přístup	269
Specializační přístup.....	270
Přístup založený na právech dítěte.....	271
Realita dětských práv v adultocentrickém sociálním řádu.....	274
Sociální reprezentace dětství v současné společnosti.....	277
Ambivalence sociálních reprezentací dětství.....	278
Nové paradigma dětství v sociálních vědách?.....	282
Dětství jako sociální konstrukce.....	286
Dětství jako kategorie sociální struktury.....	288
Děti jako tvůrci kultury – generační (vztahový) přístup.....	290
Jaká teorie socializace, takové dětství?.....	291
Pediatrické a psychologické teorie.....	292
Interakcionistické teorie	294
Klasické a funkcionalistické sociologické teorie.....	298
Sociálně ekologický model socializace	300
Socializace jako přisvojení (Aneignung) sociálního prostoru.....	303
Vrstevnická socializace dětí a dospívajících ve společnosti sítí.....	305
ZODPOVĚZENÍ POLOŽENÝCH OTÁZEK.....	309
Otázka č. 1: Jaké teoretické výkladové koncepty se vytvořily na základě vývoje sociálně pedagogického myšlení?.....	309
Otázka č. 2: Jaký je epistemologický status sociální pedagogiky jako vědy?.....	311
Otázka č. 3: Jaký je vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako dvou blízkých disciplín a pomáhajících oborů?	313
Otázka č. 4: Jaké jsou typické oblasti sociálně pedagogické praxe a jaké profese lze v	

Evropě považovat za sociálně pedagogické?	315
Otázka č. 5: Jaké jsou možnosti využití sociální pedagogiky ve škole?.....	317
Otázka č. 6: Co lze říci o pojetí dětství a socializace jako o východiskových kategoriích sociální pedagogiky?.....	318
ZÁVĚR.....	322
LITERATURA.....	324
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	365
SUMMARY.....	366
RESUMÉ.....	368

ÚVOD

V soudobém odborném diskurzu je sociální pedagogika často považována za obtížně postižitelný a nejednoznačný teoreticko-praktický konstrukt (Hämäläinen, 2003a; Eriksson & Markström, 2003; Otto, 2006; Caride, 2007; Lorenz, 2008; Storø, 2012). Pojem označuje jak specifickou pomáhající aktivitu či povolání, tak teoretický základ tohoto povolání, což přináší otázku, zda je sociální pedagogika spíše vědou (a pokud ano, tak jakou), výchovnou či sociální praxí, profesí anebo vším najednou. Zásadní roli v nejasném chápání sociální pedagogiky hraje rozmanitost teoretických, profesních a ideových konceptů, které ji historicky ovlivnily, a také skutečnost, že v Německu, v zemi, kde sociální pedagogika vznikla, proběhla v praxi i v profesní přípravě její konvergence se sociální prací, což vyvolalo a stále vyvolává řadu debat ohledně její oborové identity.

Situaci dále komplikuje terminologická nejednotnost či dokonce záměnnost užívání sociálně pedagogických pojmů: např. v tiskovinách Rady Evropy je „sociokulturní animace“ do angličtiny překládána jako „komunitní rozvoj“, do němčiny jako „sociální pedagogika“ (Aguilar, 2005). Ekvivalentem sousloví „sociální výchova“ (social education), tak často frekventovaného v anglosaském profesním světě, je v Německu opět „sociální pedagogika“, přičemž některými autory či profesními asociacemi jsou tyto pojmy chápány jako identické, jiní je naopak považují za svébytné (např. ve Španělsku je sociální pedagogika vnímána jako teorie sociální výchovy), další (např. Smith, 2012) staví na společném jádru obou konceptů. Někdy bývá před souslovím „sociální pedagogika“ dávana přednost jiným označením. Např. v sociální práci se hovoří o sociálně pedagogických přístupech (Cameron et al. 2007), sociálně pedagogickém paradigmatu (Coussée et al., 2010) nebo o vzdělávacím diskurzu (Navrátilová & Navrátil, 2016) apod. K nejasnostem přispívá v řadě zemí také roztržitost požadavků na vzdělávání sociálních pedagogů a značná rozmanitost profesí, které lze označit jako sociálně pedagogické.

Navzdory uvedeným okolnostem se však zdá, že sociální pedagogika je odborným a praktickým konceptem, jehož potenciál není zdaleka vyčerpán. V devadesátých letech minulého století došlo např. k revitalizaci zájmu o sociální pedagogiku v zemích bývalého východního bloku a začala být objevována i v těch západoevropských zemích, kde do té doby neměla dlouhou tradici. Aktuálně lze

proto v celoevropském kontextu sledovat poměrně živou odbornou debatu o charakteru sociální pedagogiky jako vědy, svébytné pomáhající praxe i jako základu uznávaného povolání.

Významná část současné odborné produkce v oblasti sociální pedagogiky se věnuje vyjasnění její epistemologické, metodologické a oborové specifičnosti (např. Caride, 2002; Marynowicz-Hetka, 2008; Sünker & Braches-Chyrek, 2009; Hämäläinen, 2003b; Schugurensky, 2014a; Úcar, 2013). Děje se tak zejména v zemích, kde je sociální pedagogika rozvíjena jako vědní disciplína na univerzitní úrovni (Finsko, Španělsko, Polsko).

Dále vznikají práce, které uvádějí sociální pedagogiku jako původně německý koncept komunitárního myšlení a svébytné pomáhající praxe do odborných kontextů zemí, v nichž nebyl dosud příliš zakořeněn: do Velké Británie (Petrie, 2008; Morgan, 2013; Cameron, 2016; Stephens, 2009), USA (Schugurensky, 2014a), Finska (Hämäläinen, 2012a, b; Llana, 2014), Dánska (Kornbeck, 2014), Švédska (Eriksson & Markström, 2003), Norska (Storø, 2012). V textech autorů ze severských zemí je zdůrazňováno, že sociální pedagogika je v teorii i praxi nesena vůdčí myšlenkou sociální integrace, jíž má být dosaženo podporou účasti jednotlivců, skupin a komunit na vlastním rozvoji a na životě společnosti. V britském, norském či dánském kontextu je spíše kladen důraz na začlenění sociálně pedagogické perspektivy do práce s ohroženými dětmi a mladými lidmi.

Pozornost badatelů (např. Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009; 2011) je zaměřena na zmapování diverzity teoretických, metodologických i praktických konceptů sociální pedagogiky v Evropě. V této souvislosti se objevují také systematictější pojaté komparativní studie s rozmanitým zaměřením. Kornbeck (2009) např. porovnává koncepty vzdělávání dospělých, sociokulturní animace, sociální práce, speciální pedagogiky a práce s dětmi a mládeží v různých evropských zemích, aby našel kořeny jejich rozrůzněnosti. V další práci (Kornbeck, 2014) provádí komparaci pojetí sociální pedagogiky a sociální práce v Německu, Dánsku a Belgii. Hämäläinen a Erikssonová (2016) porovnávají vývoj a pojetí sociální pedagogiky jako teorie, akademické vědy a profesní praxe ve Švédsku a Finsku. Hallstedtova a Högströмова strukturalisticky pojatá studie z roku 2014 srovnává kurikulární koncepty akademického studia sociální pedagogiky na vybraných

vysokých školách ve vztahu ke třem modelům sociálního státu: liberálnímu (Irsko), konzervativně korporátnímu (Nizozemsko) a skandinávskému (Norsko).¹ Existují také studie (např. Calderón, 2013; Llana, 2014), které se snaží o zachycení pestrého obrazu sociálně pedagogických profesí v Evropě a zmapování profesního uplatnění sociálních pedagogů.

Řada autorů se dále zaměřuje na problematiku komunitního rozvoje, komunitního vzdělávání a učení, přičemž je akcentován význam komunity jako nositele sociální změny (Ledwith, 2005; Tett, 2006). Specifický zájem je věnován komunitní škole jako instituci, která poskytováním služeb a podporou procesů komunitního učení aspiruje na zlepšení kvality života lidí v lokalitách (Hager & Halliday, 2006; McGivney, 2011; Pappano, 2010; Basch, 2010; McLaughlin, 2000; Richardson et al., 2010). Také je deklarována (Longás, Civís et al., 2008) potřeba hlubší analýzy sociální funkce profesionálů působících v oblasti formálního vzdělávání a nezbytnost zkoumat edukační funkci sociálních aktérů stojících mimo formální vzdělávací instituce.

Od 60. až 70. let minulého století rostl v Evropě zájem o analýzu zavádění sociálně pedagogických opatření do školního prostředí. Aktuálně tato problematika již není výlučnou doménou německy píšících autorů (např. Tillmann, 1976; Wulfers, 1996; Böhnisch, 1997; Hopf, 2001), ale stává se čím dál více součástí sociálně pedagogického diskurzu v řadě dalších zemí (Velká Británie, Polsko, Rusko, Slovensko, Česká republika). Dlouhodobě a tradičně je v centru zájmu odborníků problematika socializace mladé generace, specificky pak dětí a dospívajících ohrožených sociálním znevýhodněním a rozvojem rizikového chování (např. Böhnisch, 1997; Klíma, 2004; Keppeler & Specht, 2007; Specht, 2007; Petrie, 2008; Huppertz & Schinzler, 1995; Radziejowicz-Winnicki, 2008; Gurjanova, 2014b).

Cíl práce a koncepce studie

V habilitační práci se pokusíme přispět k teoretické reflexi sociální pedagogiky jako vědního oboru, který se v podmínkách české pedagogiky začal systematicky rozvíjet teprve v posledním čtvrtstoletí. Nemůžeme sice obsáhnout všechny oblasti sociálně pedagogického zájmu ani prozkoumat všechny diskurzy, které se v současnosti v

¹ Šlo o následující školy: Vysoká škola Arnhem v Nijmegen v Nizozemí, Technická univerzita ve Sligu v Irsku, a Univerzita v Lillehammeru v Norsku. Autorům šlo o analýzu vztahu mezi kurikulem a prostředím, kterou provedli s využitím Bernsteinova pojetí pedagogického diskursu a jeho analytických konceptů rámce a klasifikace významů (Hallstedt & Högström, 2014).

sociální pedagogice objevují, přesto chceme přispět k projasnění její oborové a profesní identity. Z hlediska tohoto cíle si klademe zejména následující otázky:

- Jaké teoretické výkladové koncepty se vytvořily na základě vývoje sociálně pedagogického myšlení?
- Jaký je epistemologický status sociální pedagogiky?
- Jaký je vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako dvou blízkých disciplín?
- Jaké jsou typické oblasti sociálně pedagogické praxe a jaké profese lze chápat jako sociálně pedagogické?
- Jaké jsou možnosti uplatnění sociální pedagogiky ve škole?
- Co lze říct o pojetí dětství a socializace jako východiskových kategoriích sociální pedagogiky?

Uvedeným otázkám odpovídá obsahová koncepce textu, který je rozvržen do pěti relativně samostatných oddílů. V prvním je předložena původní rozsáhlá studie věnovaná konceptu sociální pedagogiky, jeho vývoji a současnému stavu v Německu a v dalších vybraných evropských zemích.

Druhý oddíl přináší studii k epistemologickým a mezioborovým otázkám sociální pedagogiky. Předmětem zájmu jsou zde povaha sociálně pedagogického vědění, vztah sociálně pedagogické teorie a praxe a vědní paradigmaty, v jejichž rámci se sociální pedagogika aktuálně rozvíjí. Samostatná pozornost je věnována vztahu sociální pedagogiky a sociální práce jako jednomu z nedořešených problémů obou věd. Ani tato část studie nebyla ještě publikována.

V oddíle třetím se dostávají ke slovu otázky praxe a profese. Věnujeme se v něm zmapování specifického akčního pole sociálních pedagogů, vyjasnění jejich kompetencí a jejich profesnímu uplatnění v Evropě a v České republice. Smyslem je zpřehlednit typické oblasti sociálně pedagogické praxe a zachytit pestrost a rozmanitost sociálně pedagogických profesí, které v tomto teritoriu operují. Při sledování profese v praxi se zaměřujeme také na její uplatnění ve školství. I v této části jde o původní, dosud nezveřejněný text, který se opírá zejména o zahraniční odbornou literaturu a o poměrně detailní znalost postavení profese v ČR.

Čtvrtý oddíl je zaměřen na školu jako na instituci, v níž jsou realizovány sociálně pedagogické aktivity a kde nacházejí uplatnění sociální pedagogové. Dále je zde

tematizována problematika komunitní školy jako instituce, která má podle řady odborníků potenciál stát se modelem školy budoucnosti, určující pro volbu tohoto tématu však je, že právě tento model je typickým rozvinutím tradic sociálně pedagogického myšlení. Tato partie textu je podložena některými dříve publikovanými studiemi (Lorenzová, 2001a, 2001b; Lorenzová, 2016b; Lorenzová & Poláčková, 2001; Lorenzová & Pávková, 2016) a dále upravena a rozpracována tak, aby celá čtvrtá část získala celistvý charakter.

Pátý oddíl je zaměřený na proměny přístupů k dětství a dětem a na problematiku socializace. Cílem je nalézt takové výkladové koncepty socializace, které dokáží vyjádřit komplexnost podmínek života mladé generace a poskytnou sociální pedagogice oporu při hledání vhodných modelů práce s dětmi a mladými lidmi. V oddíle věnovaném dětství se opíráme o studii zpracovanou pro vystoupení na mezinárodní konferenci Educom 2016, článek uveřejněný v anglickém originále v odborném časopise (Lorenzová, 2017) a částečně také o studii publikovanou v autorčině monografii (Lorenzová, 2016b). Problematika socializace je zpracována s ohledem na zvýraznění sociálně pedagogického přístupu nově. V habilitační práci jde tedy o ucelení a další rozvíjení problematiky.

Metody práce

Sociální pedagogiku lze považovat v souladu se stanoviskem současných významných autorů (Hämäläinen 2012a; Schugurensky, 2014a; Eriksson & Markström, 2003; Storø, 2012; Marynowicz-Hetka, 2008) za teorii, která vytváří obecně pedagogický, filosofický a metodologický rámec pro reflexi sociálně výchovných (pomáhajících a integračních) aktivit. V tomto duchu se rozvíjí již několik desetiletí a v předkládané práci chceme tuto tradici zachovat. Z tohoto důvodu mají badatelské metody charakter analýzy, interpretace a teoretické syntézy odborné literatury a dalších relevantních zdrojů (např. legislativních) v širokém kontextu současné české a mezinárodní akademické produkce. Okrajově, v rámci analýzy definičních výměrů sociální pedagogiky v českém a slovenském odborném prostředí, je užito otevřené kódování jako analytický postup zakotvené teorie.

Tam, kde to charakter analýzy vyžaduje, např. pokud jde o postižení vývoje konceptu sociální pedagogiky, je uplatněn historický přístup. Nicméně vzhledem k

tomu, že v práci odlišujeme sociální pedagogiku jako odborný pedagogický koncept od „proto“ sociálně pedagogického myšlení, neaspírujeme na detailnější rozbor myšlenek předchůdců sociální pedagogiky J. A. Komenského, J. H. Pestalozziho, J. Locka, J. J. Rousseaua, M. Montessoriové a řady dalších autorů, kteří by nepochybně patřili do historie sociálně zaměřené výchovy a vzdělávání. Odkazujeme na ně pouze tehdy, je-li to v rámci logiky výkladu nezbytné. V pasážích zachycujících rozvoj sociálně pedagogických profesí v Evropě se kromě analytických postupů uplatňují metody deskriptivní a komparativní.

V práci je dále uplatňován interdisciplinární přístup, tak aby poznatky jiných věd přispívaly k vyjasnění stanovisek sociální pedagogiky k tak komplexním fenoménům, jako je škola, dětství, socializace, sociálně pedagogická pomoc a obecně vzato také sociální pedagogika sama.

Přínos práce

Za poznatkový přínos lze považovat především zprostředkování současného stavu rozvoje sociální pedagogiky v teorii i v praxi v širokém kontextu evropských zemí (Polsko, Španělsko, Dánsko, Švédsko, Finsko, Rusko, Velká Británie), v zemích Latinské Ameriky a okrajově též USA. Dále pak také detailnější zachycení historického vývoje sociální pedagogiky v Německu a představení jejích aktuálně klíčových koncepcí. Pokud je nám známo, studie tohoto typu a záběru v české sociální pedagogice dosud chyběla.

Práce dále přináší systematicky pojatý příspěvek k problému vztahu sociální pedagogiky a sociální práce, který je mnoha odborníky stále chápán jako nedořešený. Úkolem je tedy vyjasnit historickou a epistemologickou spřízněnost, ale i specifičnost těchto oborů. V práci je téma nahlédnuto v souvislosti s klíčovými historickými mezníky řešení vztahu obou oborů v Německu, což opět dosud v českém odborném prostředí v tomto rozsahu i hloubce chybělo, a s ohledem na aktuální stav odborné debaty v řadě zemí.

Práce je také výběrem témat aktuální. To se týká např. problematiky vztahu školy a sociální pedagogiky. Poznatkovým přínosem je, že studie tuto problematiku zachycuje jak ve světě, tak v ČR, kde zároveň mapuje vývoj složitého procesu zavádění institutu sociálních pedagogů do škol v horizontu posledních dvaceti let.

Podobně problematika komunitní školy je dnes pocíťována naléhavěji než v nedávné minulosti, jak ostatně ukazuje i zahrnutí tohoto typu školy mezi jeden z možných modelů školy budoucnosti (scénář OECD předpokládající vzestup společenské role školy, tzv. rescholarizaci).

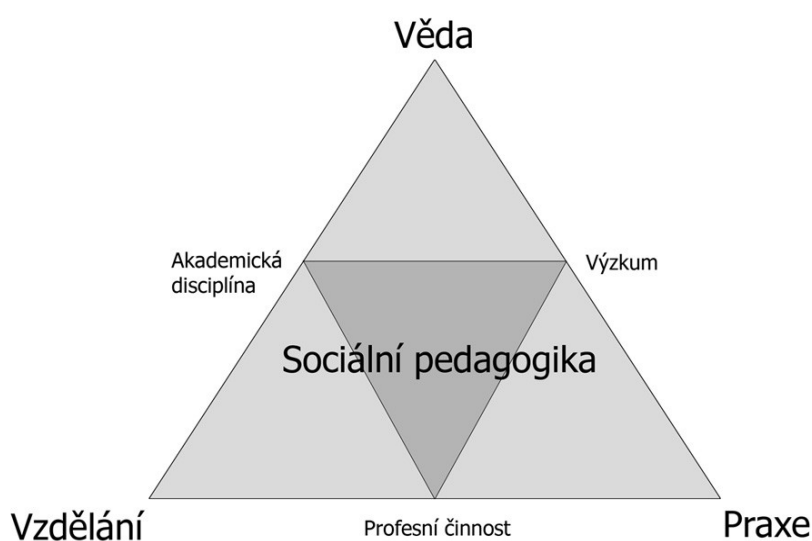
Některá témata jsou v práci reflektována nově. V odborném diskurzu v ČR např. není ve vztahu k sociální pedagogice příliš zastoupeno řešení obecných epistemologických otázek, snad s výjimkou Klímova příspěvku z počátku devadesátých let minulého století (Klíma, 1994). Ve světě je naopak vyjasnění epistemologického statutu sociální pedagogiky považováno za zásadní úkol, a to zejména pokud jde o její etablování jako vědní disciplíny. Práce se dále pokouší o dekonstrukci některých stereotypů, které se v průběhu času vytvořily v sociálně pedagogickém myšlení, například že sociální pedagogika je především péče o děti, které se nacházejí v situacích sociálního ohrožení, anebo že sociální pedagogika patří epistemologicky ke zcela odlišnému řádu vědění než sociální práce. Domníváme se, že tyto stereotypy v současnosti podvazují možnosti rozvoje sociální pedagogiky jako vědy i jako pomáhajícího oboru a brání plodné a smysluplné mezioborové diskusi.

Celá studie je nesena snahou přispět k syntetizujícímu a interpretovanému pohledu na sociální pedagogiku jako vědu, na klíčové oblasti její praxe a na problematiku profesní, proto předpokládáme, že může také nabídnout horizont reflexe empirickým výzkumům sociální a edukační reality.

I. KE KONCEPTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

CO JE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA?

Finský teoretik sociální pedagogiky J. Hämäläinen konstatuje, že sociální pedagogika může být chápána jako funkční systém vědy, vzdělávání a praxe (viz obrázek č. 1). Zároveň však klade poměrně zásadní otázku: „Ale jaká věda, jaká výchova, jaká praxe, jaký výzkum a jaký způsob budování teorie, disciplíny a profesní oblasti?“ (Hämäläinen 2012a, 8).² Svým způsobem lze říci, že právě kolem těchto otázek se točí valná část současného sociálně pedagogického diskursu. Smyslem této části studie je tyto roviny postupně rozkrýt.



Obrázek č. 1 – Sociální pedagogika jako funkční systém vědy, vzdělávání a praxe
Zdroj: Hämäläinen (2012a, 10)³

Španělský akademik X. Úcar vystihl charakter rozporuplných a někdy i neslučitelných debat vznikajících kolem otázky, „co je sociální pedagogika“, takto:

„V akademické a profesně zaměřené literatuře o sociální pedagogice je mnoho neshod. Krom toho existují polarizované názory na to, co je nebo může být sociální pedagogika, a jak funguje. Je sociální pedagogika vědou, praxí, uměním, nebo tím vším najednou? Existuje napříč kulturami nějaké transdisciplinární jádro (teoretické či metodologické), kolem něhož je organizována, nebo je naopak nutné definovat tolik sociálních pedagogik, kolik je kontextů kulturního a disciplinárního vývoje? Tyto

² „But what kind of science, what kind of education, what kind of practice, what kind of research and theory building, discipline and professional field?“ (Hämäläinen, 2012a, 8).

³ Označení užitá v originálu: „Social Pedagogy“ – Sociální pedagogika, „Science“ – Věda, „Education“ – Vzdělávání, „Practice“ – Praxe, „Academic Discipline“ – Akademická disciplína, „Branch of Research“ – Oblast výzkumu, „Professional activity“ – Profesní činnost.

otázky zpochybnily předpokládanou disciplinární jednotu sociální pedagogiky a její postavení jako vědy. Některé novější charakteristiky tvrdí, že sociální pedagogika je široký, komplexní, nejednoznačný a problematický koncept, který je aplikován na velmi rozdílné věci“ (Úcar, 2013, 2-3).⁴

Pro postavení sociální pedagogiky v systému věd je zásadní, že zaznívají pochybnosti ohledně statutu sociální pedagogiky jako vědy. Lze je shrnout do několika klíčových postulátů: Sociální pedagogika nemá ujasněno, k jakým vědám patří, nedokázala vypracovat univerzální definici sebe sama ani nalézt svoje místo mezi ostatními vědami (Caride, 2002; Branches-Chyrek & Sünker, 2009). Nemá vlastní vědecko-výzkumé paradigma ani svoji vlastní speciální teorii (Hämäläinen, 2003b; Sünker & Braches-Chyrek, 2009; Knotová, 2012). Postrádá vlastní badatelskou metodu (Hämäläinen, 2003a; Otto, 2006; Coussée et. al., 2010). Teoretické i praktické koncepty sociální pedagogiky, tak jak se vyvinuly v Německu a dalších evropských zemích, trpí přílišnou diverzitou (Wanger & Krichesky, 2010). Dokonce se uvádí (Rosendal, 2009; Czarnecki, 2012), že to, co charakterizuje sociální pedagogiku, je rozporuplnost všech jejích dimenzí: teorií, cílů, činností, předmětu, metod. A skutečně, pokud budeme vědu chápat jako poznávání, které má systematickou povahu, jasně ohraničený předmět svého zájmu, vlastní metodu a speciální teorii, potom skutečně vzniká otázka, zda sociální pedagogika může sama sebe prohlásit za zralou, autonomní a svébytnou vědu.⁵

Obtíže s vymezením sociální pedagogiky však nejsou pouze recentního charakteru. Již jeden z významných představitelů kritické sociální pedagogiky K. Mollenhauer konstatoval, že mnohoznačnost výrazu „sociální pedagogika“ je obtížná, matoucí a brání smysluplné diskusi. Proto namísto kladení otázky „co je sociální pedagogika“ navrhol zabývat se spíše analýzou skutečností označovaných jako sociální pedagogika (Mollenhauer, 1966). Zdá se však, že ani padesát let od

⁴ „In the academic and professional literature on social pedagogy shows many disagreements. Moreover, there are polarized views regarding what social pedagogy is and might be, and how it works. Is social pedagogy a science, a practice or an art, or is it all of these at once? Is there a crosscultural and transdisciplinary (theoretical or methodological) organizational core to social pedagogy or, on the contrary, is it necessary to define as many social pedagogies as there are cultural and disciplinary development contexts? These issues have led the supposed disciplinary unity of social pedagogy and its status as a science to be questioned. Some more recent characterizations are claiming that social pedagogy is a broad, complex, ambiguous and problematic concept applied to very different things.“ (Úcar, 2013, 2-3).

⁵ Vědu lze definovat jako „pracované a obecné empirické a rozumové poznávání, vycházející z pozorování, rozvažování nebo experimentu“ (Durozoi & Roussel, 1994, 313).

Mollenhauerova vystoupení nepřestává tato otázka zneklidňovat a hledání odpovědi na ni je chápáno jako významný úkol současných sociálně pedagogických studií.

Diverzita konceptu sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je konceptem, který se prosazuje až v moderní době. Ve vztahu k potřebám moderní společnosti vznikly tři hlavní koncepce jejího chápání: sociální pedagogika jako výchova, která má za cíl socializovat jedince a napomoci jeho začlenění do společenství; sociální pedagogika jako výchova zaměřená na pomoc osobám v situaci ohrožení a sociálního konfliktu a sociální pedagogika jako neformální sociální výchova odehrávající se v mimoškolním prostředí (Parcerisa, 1999). Jsou zde tedy tři významné linie sociální pedagogiky, z nichž každá má dnes již bohatou historii a možná i žije svým vlastním životem.

Hämäläinen (2012a, 5) upozorňuje, že rozmanitost pojetí sociální pedagogiky je také otázkou filozofickou a dokonce politickou. K problému píše:

„V průběhu času byl koncept sociální pedagogiky užíván různým způsobem podle toho, jaká pojetí lidstva a společnosti, jaké morální otázky, jaké filosofie vědy a jaké politické ambice se do něj promítaly. Variabilita teoretických sebekoncepcí sociální pedagogiky není tedy otázkou pouze sémantickou, je také otázkou multiplicity ideologií.“ (Hämäläinen, 2012a, 5)⁶

Podobný názor zastává také španělská teoretička Pérezová. Konstatuje, že rozhodující úlohu ve zformování různých pojetí sociální pedagogiky sehrály nejen potřeby doby a společnosti v určité historické vývojové fázi, ale také antropologické, kulturní a filozofické pozice, které v reakci na tyto potřeby vznikly. Autorka takových pozic identifikovala hned pět. Na jejich základě může být podle sociální pedagogika chápána jako (Pérez, 2003):

- Sociální utváření osobnosti: cílem sociální pedagogiky je zformování takových psychosociálních dovedností a kvalit, které umožní začlenění jedince do jeho sociálního okolí (Nohl, Zaragüeta, García Hoz, Tusquets);
- Národní a politická výchova jedince: sociální pedagogika se zaměřuje na

⁶ „Over the course of time, the concept of social pedagogy has been used from many different starting points connected with different concepts of humankind and society, moral issues, philosophies of science, and political ambitions. Thus, the varieties of theoretical self-conceptions of social pedagogy are not only a semantic question, but rather a question of the multiplicity of ideologies” (Hämäläinen, 2012a, 5).

výchovu, která by umožnila úplnou identifikaci jedince se státem a národním společenstvím (Fichte, Kerschensteiner, Kriek);

- Výchova ve společenství: sociální pedagogika jako nástroj, kterým společnost vychovává své členy (linie prosazovaná UNESCO formulovaná autory jako Agazzi, Mencarelli, Volpi, Volpicelli, Ortega, Escarbajal, Martí Mach a Colom). Pro toto pojetí sociální pedagogiky jsou nezbytné plynulé přechody mezi školou, rodinou a sociálním prostředím;
- Péče o blaho dětí a mládeže: sociální pedagogika jako praxe, která věnuje pozornost problémům mladých lidí, jež lze řešit prostřednictvím výchovy (Nohl, Mollenhauer);
- Pedagogický sociologismus: sociální pedagogika jako pedagogika, která razí myšlenku přednosti společnosti před jedincem. Společnost má právo určovat cíle a prostředky, jimiž má být dosaženo celospolečenských hodnot (Nartorp, Durkheim, Manheim).

Ukazuje se tedy, že sociální pedagogika skutečně znamená mnoho různých věcí. Situaci výstižně ilustrují dlouhé přehledy různých pojetí sociální pedagogiky, které jsou obvyklou součástí monografických textů a studií aspirujících na to, aby alespoň částečně přiblížily, co vše lze za sociální pedagogiku považovat. Některé z těchto přehledů nyní alespoň stručně představíme.

Již zmíněný Hämalainen napsal v době, kdy se obor začal etablovat jako akademická disciplína ve Finsku, že sociální pedagogika může být interpretována nejméně třemi různými způsoby:

- jako pedagogická tradice zdůrazňující propojení sociální a vzdělávací dimenze v pedagogické teorii a praxi;
- jako odvětví studia kombinující koncepčně, teoreticky a metodicky sociální a pedagogické vědy;
- jako strategie sociální práce založená na myšlení, které akcentuje vzájemné pronikání sociálních a pedagogických témat v pomáhajícím procesu (Hämalainen, 1989, 117).

Po několika desetiletích autor konstatoval, že sociálně pedagogické koncepce se odvíjejí zejména od toho, jak je chápán atribut „sociální“ a jakým způsobem se

rozumí pedagogice. Na tomto základě pak svoje pojetí modifikoval. Sociální pedagogika je nyní pro něj takovou pedagogikou, která (Hämäläinen, 2012a, 5):

- věnuje pozornost společenských podmínkám výchovy a lidského rozvoje;
- akcentuje myšlenku významu komunity ve výchově a lidském rozvoji;
- přispívá sociálnímu blahu a zaměřuje se zejména na nejméně privilegované, chudé a utlačené s cílem podpořit sociální inkluzi a předcházet sociálnímu vyloučení.

Uvedené pozice se podle názoru autora navzájem kategoricky nevylučují a každá ještě obsahuje mnoho dílčích významů s rozmanitými nuancemi a konotacemi. Tuto koncepční a sémantickou variabilitu sociální pedagogiky se pokusil zachytit v následujícím přehledu:

Východiskový koncept	Sociální struktura	Sociální aktivita	Výchovné cíle	Výchovné prostředky
<u>Společnost</u> (SP jako disciplína, která se zabývá vzájemnými vztahy mezi společnostmi a výchovou)	Sociální řád -Ústavní pořádek -Infrastruktura -Kulturní faktory	Sociální aktivita ve společnosti -Občanská společnost -Zaměstnání -Odpočinek	Podpořit aktivní občanství a občanskou morálku -Demokracie -Sociální inkluze -Participace -Sociální rozvoj -Prevence sociální dysfunkce, dezintegrace a sociálního vyloučení	Sociální podmínky jako výchovný činitel Společnost jako kontext rozvoje Sociální struktury odpovídající výchovným cílům: -školský systém -další výchovná zařízení -příležitosti k participaci
<u>Komunita</u> (SP jako disciplína zdůrazňující přirozený komunitní charakter výchovy)	Osobní vztahy	Sociální interakce Komunitní život Rodinný život	Podpora sociálních dovedností Komunikativní kultura Prevence -izolace, samoty -problémů v sociálních vztazích	Výchova založená na komunitě Výchova v, pro a skrze komunitní život
<u>Blaho</u> (SP jako disciplína, která poskytuje teoretický rámec pro sociální práci)	Systém blaha	Sociální výhody Sociální pomoc Sociální péče	Podpora -sociální inkluze -sociálního blaha -prevence chudoby, sociálních a psychosociálních problémů	Sociální práce

Tabulka č. 1 – Variabilita vymezení sociální pedagogiky
Zdroj: Hämäläinen (2012a, 5)

Také odborná literatura věnovaná konceptu sociální pedagogiky v České republice a na Slovensku ukazuje její značně mnohotvárnou tvář. Slovenská teoretička J. Hroncová, jejíž přehled sociálně pedagogických koncepcí je v českém a slovenském odborném prostředí často citován, uvádí tato pojetí:

- Sociální pedagogika jako poskytování praktické sociálně výchovné péče zaměřené na řešení sociálních problémů ve společnosti (A. Diesterweg, J. H. Pestalozzi, R. Owen, S. Tešedík);
- Sociální pedagogika jako teoretická věda, která zkoumá společenské cíle výchovy a zdůrazňuje sociální determinaci výchovy a vývoje jedince (P. Natorp, P. Barth, K. Mollenhauer);
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá vztah výchovy a sociálního prostředí, včetně pedagogiky sociální péče a mimoškolní výchovy (P. Bergemann, H. Radliňská, R. Wroczyński, H. Nohl, M. Přadka);
- Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti (H. Marburgerová, J. Schilling, P. Ondrejkovič);
- Sociální pedagogika jako věda o sociálních aspektech výchovy (O. Baláž, B. Kraus, J. Hroncová);
- Sociální pedagogika jako terciární výchovná instituce, jejímž jádrem je sociální pomoc dětem a mládeži (J. Schilling);
- Sociální pedagogika jako věda, která se zabývá odchylkami sociálního chování (N. Huppertz, E. Schinzler, P. Gabura, P. Ondrejkovič);
- Sociální pedagogika jako věda, která zkoumá otázky právního nároku člověka na výchovu a vzdělávání (J. Lukas, I. Jaccobi-Schmitz, L. J. Mess);
- Sociální pedagogika jako aplikace konkrétní sociální etiky a rozvíjení sociální výchovy a prosociálního chování (Š. Strieženec);
- Sociální pedagogika jako pomoc všem věkovým skupinám, se zvláštním důrazem na pomoc dětem a mládeži (J. Schilling);
- Sociální pedagogika jako sociálně-výchovná činnost s důrazem na preventivní činnost a intervenci do socializačních procesů u dětí a mládeže (P. Ondrejkovič, J. Hroncová, Z. Bakošová). (Hroncová, 2005, 111).

Další slovenská autorka, teoretička sociální pedagogiky a sociální práce A. Tokárová, uskupuje sociálně pedagogickou problematiku do čtyř základních okruhů a

předkládá následující koncepty sociální pedagogiky (Tokárová, 2013, 218-219):

- Sociální pedagogika jako pedagogika prostředí, disciplína, která analyzuje sociální podmínky výchovy, popisuje výchovná prostředí a metody usnadňující socializaci osobnosti (R. Wroczyński, O. Baláž, M. Přádka, S. Klapilová, Z. Braňki);
- Sociální pedagogika jako disciplína, která se věnuje zejména výchovným problémům a analýze jejich sociální determinace na mikro- a mezo- úrovni – tedy výchovným problémům v malých skupinách a přímém kontaktu s jedincem (školy, zájmová sdružení), procesům sociální prevence, socializace, akulturace, sociální terapie a resocializace (H. Huppertz a E. Schinzler, J. Gabura, V. Labáth, E. Kratochvílová, B. Kraus, J. Włodek-Chronowska, J. Jedlička, J. Kořa);
- Sociální pedagogika jako disciplína, která zkoumá filozoficko-právní pozadí výchovy člověka – otázky filozofie, koncepce výchovy a jejich zabezpečení v praxi, smyslu života, filozofie výchovy (J. Lukas, L. J. Mees, M. Cipro);
- Sociální pedagogika jako disciplína, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím, jako celoživotní proces komplexního a pozitivního formování osobnosti (J. Schilling, B. Suchodolski, T. Aleksander).

Z uvedených vymezení Tokárová pak explicitně dovozuje, že úlohou sociální pedagogiky je analyzovat a řídit proces výchovy a přípravy jednotlivce pro jednotlivé typy sociálních prostředí, zkoumat, jak prostřednictvím výchovy předcházet společensky nežádoucím jevům a jak je řešit; primární úkol sociální pedagogiky pak vidí v prevenci a obnovení sociální koheze pedagogickou terapií (ibid., 219). Tokárové vymezení vypichuje to, co v přecházejících výměrech explicitně nezaznělo (sociální koheze pedagogickou terapií), neuvádí však jeden z důležitých rysů současné sociální pedagogiky, totiž její ambici ovlivnit společenské struktury na makrosociální úrovni.

Přestože jsme již uvedli celou řadu pojetí námi sledovaného oboru, k pochopení jeho charakteru nelze dospět jen deskripcí pojetí, které lze dohledat v odborné literatuře. Tato pojetí je třeba interpretovat v kontextu historických, kulturních a společenských souvislostí. Právě o to se budeme v předkládané studii pokoušet. Zároveň chceme již na tomto místě předeslat, že dospět k jedné definici sociální

pedagogiky by bylo možné pouze tehdy, pokud by byl jeden z pohledů na sociální pedagogiku chápán jako univerzální. Například, lze říci, že sociální pedagogika je sociální aktivita, která podporuje osobní rozvoj, sociální výchovu a obecné blaho dítěte „vedle“ nebo „namísto“ rodičů v rozsahu nastavení výchovné a sociální péče (Kyriacou et al., 2009). V takovém pohledu, který odkazuje zejména k výmarské tradici sociální pedagogiky, by se ztratilo nejen množství historicky vzniklých významů, ale také aktuálních podnětů, které jsou dnes důležité pro rozvoj sociální pedagogiky v praxi i v teorii – sem lze například řadit rozšíření jejího zaměření na celou populaci, vznik nových podob sociálně pedagogické práce nebo chápání sociální pedagogiky jako antiopresivní praxe.

Co znamená atribut „sociální“ v sociální pedagogice?

Sociální pedagogiku zakládají dvě dimenze, „sociální“ a „pedagogika“. Na první pohled jde o banální konstatování, při hlubším pohledu se však ukazuje, že jde o zcela fundamentální problém, neboť právě s těmito dimenzemi je spojena již od základu nejednoznačnost jejího chápání. Terminologické obtíže tedy počínají již u těchto dvou slov, u polysémického přívlastku „sociální“ a ne zcela jednotně chápaného pojmu „pedagogika“. Pokud se však má sociální pedagogika rozvíjet také na základě reflexe svých východisek, neměla by si vyjasnit, s jakou dimenzí sociálního vlastně pracuje? O čem to tedy hovoříme, když používáme adjektivum „sociální“ v souvislosti s pedagogikou?

Etymologicky slovo „sociální“ pochází z latiny, z adjektiva „socialis“ (společný, spojený), souvisí však také se substantivem „socius“ (druh, soudruh, společník). V běžném jazykovém úzu toto adjektivum obvykle užíváme ve smyslu „společenský“, v užším smyslu jako opatření směřující ke zdokonalení životních podmínek, v nejužším pak jako řešení nepříznivých či nouzových sociálních situací (Krebs, 1997, 16). Zajímavé je, že do země, kde sociální pedagogika vznikla, tedy do Německa, se slovo dostalo z Francie, kde začalo být zhruba ve druhé polovině 19. století dáváno do souvislosti se státem, který se má postarat o blaho svých občanů (Papenkort, 2006).⁷

⁷ Vliv na zformování tohoto konceptu měl nepochybně J. J. Rousseau, jehož individualistický výchovný projekt se přetavil do snu širokých mas o rovnosti, svobodě a bratrství na půdě politického národa.

Sémantika adjektiva historicky souvisí také s určitým druhem ideologického sentimentalismu, který se do německé pedagogiky dostal přes J. G. Fichteho, G. W. F. Hegela, P. Natorpa a F. Tönniense. Byli to zejména tito badatelé, kteří se pokusili oživením tradičního konceptu pospolitosti obnovit sociální a mezilidská pouta na půdě německého národa. Koncept pospolitosti se ukázal pro sociální pedagogiku na jedné straně jako nosný, neboť obnovil zájem pedagogického myšlení o společenskou dimenzi výchovy, na straně druhé však také jako problematický. Ještě v 60. letech minulého století viděl německý teoretik sociální pedagogiky T. Wilhelm (1961) hlavní potíž při vymezování významu adjektiva v nedostatku skutečně politického obsahu hegelovské doktríny a v jejím příklonu k ideologii; v návaznosti na ideologizaci konceptu pospolitosti se do budoucna stal problémem sociální pedagogiky sociální emocionalismus, který kulminoval v hitlerismu a jeho tezi o „společenství národa“, což na dlouhou dobu zničilo možnost racionálního uchopení významu „sociálního“.

Ve smyslu „výchovné pomoci mladým lidem“ začalo být adjektivum „sociální“ v pedagogice užíváno ve 20. letech minulého století, kdy toto sousloví začalo označovat výchovnou péči státu o mládež. Právě mladí lidé byli po první světové válce ohroženi v důsledku rozvratu tradičních sociálních struktur výchovným zanedbáním. Tuto péči tvořily dvě blízké, ale přesto ne zcela identické oblasti. První oblast, tzv. „pomoc mládeži“ (Jugendhilfe), zahrnovala speciální výchovná opatření poskytovaná formou ústavní výchovy a práce s rodinou. Druhá oblast, „kulturní pomoc“ (Kulturhilfe), byla chápána jako výchovně vzdělávací a osvětová práce mezi mládeží. Společným znakem obou přístupů bylo podřízení zájmů jednotlivce zájmům společnosti jako vyššímu kulturnímu, sociálnímu a politickému celku. Ukazuje se tedy, že právě v této době vznikl dualismus v pojetí sociální pedagogiky. Na jedné straně byla chápána jako pedagogicky orientovaná sociální práce a na straně druhé jako výchova a vzdělávání se společenskými cíli.

Významem adjektiva „sociální“ ve vztahu k pedagogice se dnes zabývá řada autorů, poměrně detailně ho zmapoval Papenkort. Podle jeho názoru výraz „sociální“ odpovídal nejdříve významu „dobročinný“, posléze „společnosti prospěšný“ či „kolektivní“, s nástupem kritické teorie také „občanský“. Adjektivum postupně nabylo ve vztahu ke konceptu sociální pedagogiky čtyř základních významů (Papenkort,

2006, 104-105):

- tradičně sociologického: kolektivní versus individuální (makro a mikro perspektiva mezilidských vztahů);
- empiricko-sociologického: přívlastek je užíván v souvislosti s označením společenské pozice, statutu jednotlivce nebo skupiny ve společnosti, ale také jako výraz pro zařazení, integraci;
- politologického: občanský versus státní ve smyslu občanské společnosti, pospolitosti;
- psychologického: družný, s příklonem k ostatním lidem, ale také lidský, ochotný pomoci.

Každý význam pak má, jak ukazuje tabulka č. 2, zároveň deskriptivní i normativní rovinu.

„sociální“	
deskriptivní pojem	normativní pojem
teoreticko-sociologický: ,společenský, mezilidský‘	společenskopolitický: ,uspořádaný‘
politologický: ,občanský‘	společenskopolitický: ,pospolitý‘
empiricko-sociologický: ,integrováný‘ (,zajištěný‘, ,konformní‘)	sociálně-politický: ,prospěšný, dobročinný‘
psychologický: ,družný‘	morální: ,lidský‘

Tabulka č. 2 – Vymezení dimenzí „sociálního“.
Zdroj: Papenkort (2006, 108).

Také Úcar (2013) podobně jako mnoho dalších současných teoretiků podotýká, že kolem adjektiva se sdružuje celá řada významů, které umožňují, aby byla sociální pedagogika interpretována často velmi různým způsobem. Z významů, na něž tento autor poukazuje, chceme nyní již připomenout pouze ty, které ještě nezazněly:

- Sociální jako „stigma“. Tradičně bylo slovo „sociální“ spojeno s problémy, deficity a potřebami, jejichž uspokojování mají na starosti sociální služby, být uživatelem sociální služby znamenalo, že jedinec nezvládá vlastními silami sociálně fungovat, což přinášelo určitou stigmatizaci ze strany okolí. Sociální služby proto vytvářely určitý soubor kompenzačních opatření, která umožňovala udržet sociální kohezi a řád;

- Sociální jako „normativní“, ve smyslu regulace, jíž každý rozumí a kterou je nutno akceptovat a adaptovat se na ni, aniž by byla zpochybňována (řada autorů náležejících ke kritické pozici v sociální pedagogice právě tuto skutečnost napadá, stejně jako odmítá adaptační model sociální pedagogiky);
- Sociální jako „protiklad individuálního“. Úcar v této souvislosti připomíná Beckův postřeh ohledně „paradoxní socializace“, kdy je v rámci druhé (reflexivní) modernity individualizace chápána jako nejrozvinutější způsob socializace. V současnosti však polarita sociální – individuální mizí, hovoří se o jediné kontinuální dimenzi lidské situace, neboť lze obtížně rozlišit (pokud to není dokonce nemožné), kde končí individuální sféra a začíná sociální;
- Sociální jako „politický“. Zahrnuje poukaz ke vztahu sociální pedagogiky a sociální politiky, o jehož objasnění se snažilo mnoho badatelů. Tato blízkost sociální pedagogiky a politiky však může komplikovat porozumění tomu, co znamená „sociální“ ve vztahu k pedagogice a funkcím, které sociální pedagogika plní. Jejich ztotožnění by například znamenalo, že se od sociální pedagogiky bude očekávat řešení strukturálních problémů společnosti (chudoba, nezaměstnanost, strádání), na které však nelze reagovat pouze sociálně pedagogickými prostředky.

Recepce tradic sociálně pedagogického myšlení v různých zemích

Pozoruhodným úkazem současných debat je, jak různým způsobem v nich rezonují tradice sociálně pedagogického myšlení.⁸ Zajímavé je zaměřit se zejména na země, kde se sociální pedagogika v teorii i v praxi více rozvíjí teprve v posledních dekádách, neboť to umožňuje nahlédnout odkaz sociálně pedagogického myšlení v nových souvislostech.

Španělská recepce

Ortega, Caride & Úcar (2013), když se zamýšlejí nad tím, jaké pedagogické ideje a koncepty nejvíce ovlivnily španělskou sociální pedagogiku, zmiňují tradici německou,

⁸ Tradici lze chápat jako určitý způsob interpretace „textu“, který k nám promlouvá již jako interpretovaný našimi předchůdci, tradice proto smysl nejen odemyká, ale zároveň mnohé možnosti porozumění limituje či dokonce definitivně uzavírá.

francouzskou a anglosaskou. Německá tradice sociální pedagogiky je klíčová pro všechny, kdo se sociální pedagogikou seriózně zabývají, proto se jejímu vývoji v Německu budeme věnovat v rámci samostatné kapitoly. Zde jen uvedme, čeho si na německé tradici cení právě španělští autoři. Připomínají především, že v Německu vznikla nejen teoretická, ale zejména praktická sociální pedagogika bezprostředně spojená s profesní praxí. Dále konstatují, že právě zde se prosadil preventivní pohled na sociální pedagogiku, který se udržel v téměř nezměněné podobě dodnes: funkcí sociální pedagogiky je především zlepšit kvalitu života mládeže a předcházet výchovnými prostředky situacím ohrožujícím její vývoj. Také zdůrazňují, že výchovná péče státu o blaho mládeže se v Německu odehrávala pod záštitou demokratizačního procesu nově vznikající Výmarské republiky, proto již v této době vznikla představa, že základem sociální pedagogiky je jednota pomáhající a demokratizační praxe.

Frankofonní tradice se do sociální pedagogiky promítla podle uvedených autorů prostřednictvím sociologie, zejména ji ovlivnily postupně se formující obory sociologie výchovy a sociologie vzdělávání, tak jak byly vypracovávány od Durkheima (výchova jako nástroj socializace) ke kritické sociologii (vzdělávání jako nástroj ekonomické, sociální a kulturní reprodukce). Autoři vyzdvihují, že v rámci sociologické francouzské tradice se sociální pedagogika obohatila o tak klíčové odborné koncepty jako socializace, sociální reprodukce, symbolický a kulturní kapitál, sociální struktura, skryté kurikulum, neviditelná pedagogika atd. a získala tak nástroje, jimiž bylo možno zkoumat základní tezi sociální pedagogiky o podmíněnosti výchovy a společnosti a klíčové úlohy výchovy v procesech socializace. Zmínění autoři dále připomínají, že k důležitým inspiracím pro sociální pedagogiku patří francouzské reformně pedagogické hnutí, které přispělo k pochopení specifik dětí a jejich potřeb. V neposlední řadě pak podtrhují specificky francouzský přínos k vytvoření jedné z koncepcí sociálně pedagogické práce, sociokulturní animaci, která měla ve Španělsku značný ohlas.

Za anglosaskou tradici sociální pedagogiky považují španělští teoretici specifický způsob práce, který se rozvíjel pod hlavičkou „social work“ nejdříve ve Velké Británii, odkud se tato práce se sociálním posláním rozšířila do USA, aby se pak již jako vědecky zformovaná teorie a profesionálně pojatá praxe vrátila po druhé světové

válce zpět do Evropy. Autoři upozorňují, že právě pod vlivem anglosaského vědeckého pojetí sociální práce začal do Evropy pronikat klinický (katalytický či medicínský) model práce s klienty, který byl v amerických přístupech dominantní⁹. Anglosaské paradigma profesionální sociální práce upřednostňovalo v návaznosti na Freudův koncept nevědomí pojetí klientů jako subjektů, kteří si nejsou vědomi svých nedostatků ani možností, proto se musejí v rámci adaptace na sociální prostředí podrobit léčebným, psychiatrickým, diagnostickým či převýchovným postupům. Jak upozorňuje další španělský autor (Ortega, 2004, 118), sociální práce se pod vlivem tohoto modelu začala stále více orientovat na spolupráci se sociology, psychology, lékaři, psychiatry a jen málo nebo vůbec byla pěstována spolupráce s pedagogy, přestože výchovná dimenze byla vždy v sociální práci přítomna¹⁰. V důsledku pak došlo k odcizení sociální práce a sociální pedagogiky (německá tradice sociální práce), které v řadě zemí přetrvává dodnes.

Švédská recepce

Z pohledu švédských autorek Erikssonové a Markströmové (2003) lze identifikovat tři hlavní myšlenkové tradice, ze kterých sociální pedagogika vychází. Patří k nim:

- Filosofická kontinentální tradice založená na Natorpově premise, že jedinec se může rozvíjet pouze ve společenství a jeho prostřednictvím.
- Severoamerická tradice, kterou silně ovlivnila M. Richmondová a její pojetí případové sociální práce jako individuálního terapeutického zacházení.
- Demokratizační tradice vzdělávání reprezentovaná J. Deweyem a P. Freirem.

První a třetí tradice je podle autorek spíše kolektivní a má sociálně výchovný charakter, prostřední je spíše klinického typu a má charakter individuální. Kontinentální a americká pedagogická tradice hledají cesty sociální integrace a resocializace, Freirův pedagogický model pak sleduje mobilizaci a emancipaci. Zároveň je zde vyzdvížen význam J. Deweye, který zahrnul Natorpovu ideu výchovy pro společnost a skrze společenství do vize školy, jež demokratickými prostředky vychovává občany pro demokracii. Na základě vlivu těchto tradic, které se promítly do funkcí, jež má sociální pedagogika plnit ve společnosti, lze potom identifikovat tři

⁹ Ke katalytickému (klinickému) modelu práce viz např. Payne (1991).

¹⁰ Na podobné obtíže upozorňují u nás např. Kraus & Hoferková (2016), na Slovensku např. Kratochvílová, (2001).

paradigmata sociálně pedagogické práce: adaptační model, mobilizující model a demokratický model (Eriksson & Markström, 2003). Popisy uvedených modelů rozvinuly autorky v dalších textech, kde také shrnuly jejich rysy do přehledné srovnávací tabulky (viz tabulka č. 3).

Tři modely, jak je ve Švédsku vnímána sociální pedagogika			
Cíle	Adaptační model	Mobilizující model	Demokratický model
Prostředky	vztah	akce	dialog, participace
Metody	metody zacílené na terapii jedince	strukturální metody zaměřené na společnost	animace zaměřené na skupiny
Postoje	individualistické, změna jedince jako cesta řešení sociálních problémů	kolektivní, změna společnosti jako cesta řešení individuálních problémů	praktické, zaměřené na uvědomění a porozumění
Koncepty	začlenění do společenství	emancipace, zmocnění	občanské vzdělávání

Tabulka č. 3 – Recepce sociálně pedagogických tradic ve Švédsku
Zdroj: Eriksson & Markström (2009, 50), upraveno

Ukazuje se tedy, že švédská recepce akcentuje zejména způsob, jakým se historicky zformovaly způsoby práce s lidmi při řešení sociálních problémů společnosti. V této souvislosti je zajímavé, že pozice švédských autorek na rozdíl od řady teoretiků, kteří poměrně ostře rozlišují mezi sociální pedagogikou a sociální prací, nevnímá jejich neslučitelnost a řadí je do společného orientačního rámce.

Finská recepce

Ve finské sociální pedagogice lze identifikovat dva hlavní vlivy, kritické německé hermeneutiky (rozvíjí ho zejména J. Hämäläinen) a vliv tradice románské. Ta má dva zdroje: a) filosofickou antropologii a pedagogiku zaměřenou na osobu, b) sociokulturní animaci jako model sociálně pedagogické práce inspirovaný P. Freirem (tento směr reprezentuje zejména L. Kurki, která je studijními i osobními kontakty spojena se španělským odborným prostředím). Pojetí práce s rodinou a péče o děti v praxi sociálních služeb pak má ve Finsku svůj přímý vzor v sociální pedagogice orientované na životní okolí a každodennost H. Thiersche (Hovi-Pulsa in Hämäläinen

& Eriksson, 2016).

Vyjdeme-li z aktuálně snad nejznámějšího finského reprezentanta sociální pedagogiky J. Hämäläinena jako z referenčního autora, potom je v rámci finské recepce zdůrazněno, že sociální pedagogika má zejména dvojí cíl, zlepšit sociální inkluzi a blaho těch, kteří jsou ohroženi vyloučením, a přispívat k aktivnímu občanství (Hämäläinen 2012a, 5). Obecně se akcentuje, že sociální pedagogika je myšlení, které v teorii i v praxi hledá vztahy mezi sociálními a vzdělávacími procesy a zabývá se problematikou rozvoje jedinců, rodin, komunit, organizací a institucí ve smyslu sociální účasti, začlenění a integrace (Hämäläinen et. al., 2009). Speciální oblastí zájmu sociální pedagogiky pak je taková péče o ohrožené dospělé a děti, která má prostřednictvím výchovy přispět k jejich blahu (Hämäläinen 2012a, 5). Pro finskou recepci je charakteristické, že je v návaznosti na německé myslitele Nohla a Mollenhauera vyzdvižen také teoretický reflexivní aspekt sociální pedagogiky, tím se finští akademici stávají obhájci teze, že sociální pedagogika může fungovat spolu s dalšími vědami jako obecný teoretický základ pro řadu profesí v sociální praxi.

Severoamerická recepce

D. Schugurensky¹¹ (2014a), který analyzuje kořeny sociálně pedagogické tradice ze vzdálené Severní Ameriky, z významňuje zejména tradici německou (linie Mager – Diesterweg – Natorp – Nohl – Mollenhauer), švýcarskou (Pestalozzi), britskou (Owen), ruskou (Makarenko) a latinskoamerickou (Freire). Společnou dimenzi všech uvedených historicky vzniklých přístupů vidí bez ohledu na jejich národní a kulturní specifitnost zejména v přijetí klíčové myšlenky sociální pedagogiky, která říká, že mezi jedincem a společenstvím existuje vzájemně se podmiňující vztah.

Vzhledem ke své orientaci na postkoloniální studia Schugurensky zároveň zdůrazňuje demokratizační a emancipační aspekt sociální pedagogiky, který je pro ni podle jeho soudu charakteristický. V tomto smyslu se hlásí ve svých příspěvcích zejména k tradici německé antikoloniální sociálně pedagogické práce (orientace na každodennost H. Thiersche) a k Freirově konceptu pedagogiky osvobození jako k určitému typu antiopresivní vzdělávací praxe.

¹¹ Vědecký pracovník Státní arizonské univerzity (Arizona State University), který sleduje zejména kritickou linii sociálně pedagogického myšlení, je v kontaktu s literaturou skandinávskou, německou, anglosaskou a latinskoamerickou.

Britská recepce

V britském kontextu je hlavní pozornost odborníků věnována prevenci rizik ohrožujících vývoj dítěte (Milligan, 2011) a snaze řešit problémy ústavní výchovy zaváděním sociálně pedagogických principů (Cameron, 2016). Proto lze říci, že britská recepce sociálně pedagogických tradic nesahá příliš do minulosti. Pod vlivem potřeby řešit aktuální výchovné problémy je ovlivněna zejména aktuálním německým modelem výchovné péče o děti a mladé lidi. Petrie (2006, 22) tento model dokonce charakterizuje obecně jako „evropskou sociální pedagogiku“. Její klíčové znaky předkládá britské profesní komunitě angažující se v péči o děti takto:

- Holistické zaměření na dítě jako na celou osobu a pomoc při jeho rozvoji;
- Odborník vidí sebe sama jako člověka, který je ve vztahu k dítěti nebo mladému člověku;
- Děti i personál jsou vnímáni jako ti, kteří obývají stejný životní prostor, nikoli jako ti, kteří patří do odlišných a od sebe oddělených hierarchických sociálních domén;
- Jako profesionálové jsou pedagogové vyzýváni neustále přemýšlet o své praxi a používat teoretické poznatky a sebereflexi k vyrovnání se s náročnými požadavky, s nimiž se v praxi setkávají;
- Pedagogové jsou připravováni na praxi tak, aby se mohli podílet na mnoha aspektech každodenního života dětí a na jejich aktivitách;
- Skupinový život dětí je chápán jako významný zdroj rozvoje, proto by pracovníci měli podporovat a využívat práci se skupinami;
- Pedagogika vychází z takového chápání dětských práv, které se neomezuje pouze na procedurální otázky a zákonné nároky;
- Je kladen důraz na práci v týmu a na oceňování přínosu ostatních k výchově dětí: dalších profesionálů, členů komunity a zejména rodičů;
- Je zdůrazněn centrální význam vztahu, důležitost naslouchání a komunikace.

Důvody, proč britská recepce sociálně pedagogických tradic hledá inspiraci zejména v současných německých modelech práce s ohroženými dětmi, vysvětlíme v samostatné kapitole věnované rozvoji sociální pedagogiky v různých evropských zemích. Obecně však lze shrnout, že v Británii je sociální pedagogika (Cameron &

Moss, 2011) chápána zejména jako oblast sociální práce, ve které se setkávají péče a výchova.

Recepce v Čechách a na Slovensku

Charakteristickým rysem recepce sociálně pedagogických tradic v rámci současného českého a slovenského sociálně pedagogického myšlení je důraz kladený na německou a polskou sociální pedagogiku. Německá sociální pedagogika se aktuálně zaměřuje na rozvinutí kompetencí nezbytných ke zvládnutí nároků každodenního života. V této koncepci (Böhnisch, 1997; Thiersch, 1997) je vyzdvížena orientace sociální pedagogiky na pomoc při utváření optimálního životního způsobu a je zohledněna subjektivní dimenze životních situací, aby jim bylo možno porozumět z pohledu těch, kteří je v každodenní realitě prožívají. Lze říci, že právě tyto klíčové koncepty současné německé sociální pedagogiky rezonují od devadesátých let v sociálně pedagogickém diskursu v České republice a na Slovensku (např. Klíma, 1994; Klapilová, 1995; Kraus & Poláčková, 2001; Bakošová, 2006a).

Akcentována je však také tradice polská (Kraus, 2008; Bakošová, 2006a; Procházka, 2012; Mařová-Niklová, 2007), což je specifikum, které se v jiných zemích téměř neobjevuje. Historicky je tato souvislost dána tím, že v předlistopadovém období se sociálně pedagogické myšlení v českém a slovenském odborném prostředí rozvíjelo pod vlivem polské sociální pedagogiky jako pedagogika prostředí.

V souvislosti s uvedenými poznatky lze konstatovat, že aktuální odraz tradic sociálně pedagogického myšlení v zemích, kde se sociální pedagogika rozvíjí oproti Německu relativně krátce, je poměrně rozmanitý a v některých aspektech pro českou sociální pedagogiku překvapivý (například zcela běžně je akcentována tradice sociální práce). Napříč jednotlivými odbornými a kulturními kontexty je však zdůrazňován klíčový význam sociální pedagogiky německé, přestože je přebírána rozmanitým způsobem, od akcentace jejího zaměření na výchovnou péči o ohroženou mládež ve Velké Británii až po chápání sociální pedagogiky jako teoretického základu sociálních profesí ve Finsku.

Abychom vyjasnili, jak je možné, že je sociální pedagogika přebírána tak diferencovaně, zaměříme se nyní na postižení jejího vývoje a postupné rozrůžňování jejích konceptů v zemi, ve které vznikla.

K VÝVOJI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V NĚMECKU

V ohlédnutí za minulostí lze říci, že sociální pedagogika je svébytným projevem tradice německého komunitárního sociálně filosofického myšlení od Kanta přes Herbarta, Hegela a Natorpa až k Mollenhauerovi a Thierschovi. Po stránce praktické (Mollenhauer, 1959a) ji však lze chápat jako soubor institucionálních opatření, jejichž úkolem bylo v určité době uspokojit potřebu sociální a výchovné péče, která se objevila v souvislosti s konflikty moderní industriální společnosti (nezaměstnanost, koncentrace chudoby a nejrůznějších podob deviací v živelně expandujících městech, rozpad rodin a hrozba výchovného zanedbání dětí). Přesto toto vymezení nepostačuje k úplnému porozumění tomu, co sociální pedagogika v teorii a v praxi znamená.

Společenské podmínky vzniku sociální pedagogiky

Sociální pedagogika vznikla v 19. století v Německu, které, podobně jako řada dalších evropských zemí, začalo procházet procesem proměny od agrárního společenství v industrializovanou společnost (Böhnisch, Schröer & Thiersch, 2005, 18). Na pozadí sekularizačních procesů se začal vytrácet světonázorový a hodnotový konsensus a tradiční instituce, rodina, sousedství a církev, se začaly rozkládat. To na jedné straně posilovalo roli státu jako mocenského hegemonu, který začal přebírat sociální funkce dříve náležející církvi, na straně druhé se začalo šířit znepokojení z rozkladu důvěrně známého hodnotového řádu.

Jednou ze zemí, kde se pociťované nedostatky projevíly velmi naléhavě, bylo na začátku 19. století Německo, které se po pádu prvního císařství (1806) ocitlo v důsledku napoleonských válek na pokraji politického, ekonomického a sociálního rozvratu. V této době se objevila romantická touha obnovit zničená sociální pouta a integrovat sociálně a ekonomicky devastovanou společnost. Lidé se začali sdružovat do spolků s cílem podporovat se navzájem a poskytovat pomoc těm, kteří to potřebují, ať již z důvodu chudoby, rozpadu rodin nebo ztráty zdraví. Zároveň začala vznikat organizovaná sociální a politická hnutí jako reakce na sociální problémy doby. Politicky tento proces vyvrcholil až sjednocením Německa v roce 1871, což umožnilo přijmout některé sociální zákony upravující oblast sociální péče o děti,

starost o invalidy a staré lidi (Pérez, 2002).¹²

Na pozadí těchto historických skutečností se objevil pojem „sociální pedagogika“ jako projev určitého způsobu pedagogického myšlení, který oproti Kantově a Herbartově pedagogice zaměřené na jednotlivce prosazoval pedagogiku zaměřenou na společnost, jinak řečeno pedagogiku „sociální“, „společenskou“ či „kolektivní“. Počíná zde tedy pojetí sociální pedagogiky jako takové výchovy, která má přispět k vytvoření sjednocené německé společnosti (Konrad, 2009).

Většina autorů, kteří sledují vývoj pojmu „sociální pedagogika“ (např. Reyer, 1999; Papenkort, 2006; Procházka, 2012; Feroso, 2003b; Pérez, 2003; Schugurensky & Silver, 2013 a další), se shoduje, že prvenství v užití sousloví „sociální pedagogika“ v uvedeném kolektivistickém významu náleží herbartovsky orientovanému učiteli K. F. Magerovi (1844), který postavil pedagogiku sociální (Sozialpädagogik) do opozice k pedagogice individuální (Individualpädagogik). V časopisu Pädagogische Revue, jehož byl redaktorem, kritizoval Mager v předmluvě jednoho z čísel jako chybu, že moderní pedagogiky od Locka, Rousseaua, Pestalozziho, filantropistů, Herbarta po Beneckeho zanedbaly dědictví řecké kultury v tom smyslu, že byly již pouze pedagogikami individuálními (Mager, 1844, 395, in Reyer, 1999). Naproti tomu Mager argumentoval, že člověk se stává člověkem teprve jako tvor společenský, proto je nutné věnovat se cílevědomě jeho začleňování do společnosti a rozvinout jeho schopnost společnost spoluvytvářet (Kaplánek, 2013).¹³ Výchova a vzdělávání mají přispět k účasti občanů na politickém, sociálním a kulturním životě společnosti. Vznikl tak myšlenkový koncept, který sociální pedagogiku oddělil od množství předchůdných, spíše praktických sociálně pedagogických snah, jejichž cílem bylo výchovou a vzděláváním přispět ke zlepšení sociální situace zejména chudých a sociálně potřebných lidí (nejčastěji je v této souvislosti uváděn J. H. Pestalozzi a jeho výchovné ústavy v Neu Hofu a Stanzu, zejména pak výchovný román Linhart a Gertruda, ale také J. F. Fröbel jako zakladatel předškolní výchovy).

Další autoři (Klapilová, 1996; Kraus, 2001; Quintana, 1977) přisuzují prvenství užití pojmu „sociální pedagogika“ A. Diesterwegovi. Na rozdíl od Magera však Diesterweg, tento liberál inspirovaný Rousseauem a Pestalozzím a zastánce školy

¹² Např. v roce 1900 byl přijat nový občanský zákoník, který nařizoval veřejnou výchovnou péči v případech projevů delikvence u dětí a mládeže a neplnění výchovné povinnosti ze strany rodičů (Pérez, 2004).

¹³ Lze říci, že pro řadu autorů je tento význam dodnes klíčový.

osvobozené od církevního vlivu, pojem nijak nedefinoval. O sociální pedagogice se zmínil pouze ve čtvrtém vydání své Rukověti pro vzdělání německých učitelů¹⁴, kde ve třetí části nazvané „Jaké jsou nejdůležitější knihy k elementární pedagogice, didaktice a metodice“, je oddíl devět nazván „Spisy k sociální pedagogice“. Diesterweg však neužil pojmu ve významu odkazujícím na nějakou samostatnou pedagogickou koncepci, ale, jak připomíná Quintana (1977, 72-73), pouze ve smyslu určitým směrem zaměřené pedagogické literatury, která se vyjadřovala k sociálním problémům své doby (alkoholismu, negramotnosti, výchově chudých a sirotků, zřizování předškolních tříd pro děti z dělnických rodin) a která měla pomoci německým učitelům, aby se v této problematice zorientovali a dokázali na ni výchovnými postupy reagovat. Tato Diesterwegova představa, že pedagogickými prostředky lze přispívat k řešení sociálních problémů, dala sociální pedagogice její druhou (dnes možná dominantní) „pomáhající dimenzi“ v podobě orientace na výchovnou pomoc ohroženým a znevýhodněným jedincům a skupinám.

„Vnitřní napětí těchto dvou posláních sociální pedagogiky podnítilo mnoho živých pedagogických a sociálně politických debat a v určitých historických periodách způsobilo její polarizaci do dvou táborů: na jedné straně pokrokové emancipační tradice inspirované osvícenstvím, která obhajovala právo každého jedince na rozvoj jeho plného potenciálu a odpovědnost společnosti vytvářet podmínky, aby to bylo možné. Na druhé straně konzervativnější tradice, která si dělala starost se zajištěním společenské stability na základě výchovy a dalších opatření s cílem adaptovat jedince na sociální struktury.“ (Schugurensky, 2014a, 371).¹⁵

Citovaná Schugurenského slova již předznamenávají jeden z fundamentálních problémů sociální pedagogiky, konflikt její emancipační a adaptační funkce, který se v Německu naplno projevil po nástupu nacismu.

Fáze vývoje německé sociální pedagogiky

Kořeny sociální pedagogiky v Německu byly spojeny se snahou probudit německý národ, proto byla zpočátku součástí hnutí, které v průběhu posledních desetiletí 19. a

¹⁴ Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 1850.

¹⁵ „The tensions inherent in these two missions of social pedagogy generated vibrant pedagogical and social policy debates and, in certain historical periods, a polarization into two camps: on the one hand, a progressive and emancipatory tradition inspired by the Enlightenment that advocated for the right of every person to develop their full potential and for the responsibility of society to create the conditions to make this possible. On the other, a more conservative tradition that was concerned with ensuring social stability through education and other means to adapt individuals to societal structures.“ (Schugurensky, 2014a, 371).

prvních desetiletí století 20 podnítilo pedagogické reformy a vznik nových výchovných institucí (Nohl, 1935). Časově lze vývoj německé sociální pedagogiky sledovat ve čtyřech hlavních fázích (Quintana, 1997; Caride, 2005; Pérez Serrano, 2002, 2004):

- První fáze: od A. Diesterwega k P. Natorpovi, jako zakladateli sociálně pedagogické teorie (sociální pedagogika kolektivistická);
- Druhá fáze: sociálně pedagogické hnutí dvacátých let minulého století spojeného s demokratickým společenským oživením Výmarské republiky a se jmény H. Nohla a jeho žákyně G. Bäumerové (sociální pedagogika jako pedagogika sociálně výchovné péče státu);
- Třetí fáze: období před a během druhé světové války, kdy se sociální pedagogika dává do služeb národního socialismu a nacistického režimu, spojeno se jmény E. Kriecka a A. Bäumera;
- Čtvrtá fáze: od poloviny minulého století, kdy se vedle tzv. pedagogiky kultury (T. Litt, E. Spranger) začíná prosazovat zejména kritické pojetí sociální pedagogiky reprezentované jmény K. Mollenhauera, H. Thiersche, H. Giesecka, L. Böhnische (sociální pedagogika jako emancipace subjektu, sociální pedagogika všedního dne, sociální pedagogika jako pedagogika životních situací či sociální pedagogika orientovaná na zvládnutí života);¹⁶

Uvedené rozlišení ukazuje, že současná diverzita konceptu sociální pedagogiky není náhodná a že má kořeny sahající poměrně hluboko do minulosti. Zhruba od 70. let minulého století lze podle našeho soudu hovořit ještě o páté fázi, spojené s postupným sblížováním sociální pedagogiky a anglosaské tradice sociální práce. Pokud bychom akcentovali filosofická východiska těchto „sociálních pedagogik“, mohli bychom hovořit nejdříve o sociální pedagogice novokantovské, dále pak hermeneutické, nacionálně-socialistické, kritické a konečně také novopozitivistické.

První fáze vývoje: Sociální pedagogika jako pedagogika kolektivistická (P. Natorp a P. Bergemann)

Pro první fázi vývoje (1850-1920), tzv. „sociologickou pedagogiku“ (pedagogický

¹⁶ Jiná typologie je založena na pojetích sociální výchovy: idealistické pojetí (P. Natorp), naturalistické (P. Bergemann), historizující (O. Willman, P. Barth), nacionální (E. Krieck), sociologické (E. Durkheim, K. Mannheim) (Luzuriaga, 1968, 19).

sociologismus), byly charakteristické tři proudy: a) filozoficko – idealistický (teoretický), b) naturalisticko – empirický a za c) proud historizující. Se sociální pedagogikou idealistickou bylo spojeno jméno P. Natorpa, se sociální pedagogikou naturalistickou, inspirovanou zejména H. Spencerem a jeho empiricko-induktivní metodou, jméno P. Bergemanna (Pérez Serrano, 2004, 34). Konečně historizující proud charakterizují jména O. Willmanna a P. Bartha, kteří měli vliv na sociální pedagogiku A. Fischera¹⁷ a Th. Geigera. V následující subkapitole se budeme věnovat zejména prvním dvěma směrům.

P. Natorp: sociální pedagogika idealistická

Na začátek je třeba předeslat, že vznik sociální pedagogiky je třeba vidět v souvislosti s konstituováním pedagogiky jako vědy. Její počátky ve smyslu teoretického systému odvozeného z obecných univerzálních principů jsou spojeny se jménem Kantova žáka J. F. W. Herbarta¹⁸, který svého učitele následoval v pojetí výchovy jako určitého typu péče, jehož cílem je, aby byl jedinec kultivován, civilizován a disciplinován s akcentem na jeho roli občana moderního státu. Přestože tedy cílem Herbartovy pedagogiky byl jedinec, její regulativní ideou byla společnost. Právě tato idea měla vliv na novokantovsky orientovaného představitele tzv. marburské školy P. Natorpa, který je mnohými považován za skutečně prvního teoretika sociální pedagogiky.¹⁹

Natorpova sociálně pedagogická koncepce je založena na třech centrálních pojmech: vůle, společenství, výchova. Pojem vůle převzal Natorp od Kanta, který na něm založil svoji etickou koncepci (individuální mravní vůle se svobodně podrobuje kategorické povinnosti usilovat o to, co není, ale býtí má). Výchova je proto vždy a především výchovou vůle. Nicméně na rozdíl od Herbarta a jeho pedagogiky založené na pevném vedení a kázni, oceňoval Natorp spíše Pestalozziho výchovné principy, které chápal jako příznivé pro morální utváření jedince: spontaneitu, intuici,

¹⁷ A. Fischer (1880-1937) ovlivnil reformu německého školského systému a přípravu učitelů, domníval se, že pedagogika má usilovat o studium sociální podmíněnosti výchovy o poznání těch sociálních sil, které jsou nositeli výchovy. Doporučoval proto zejména zkoumat úlohu školy v oblasti sociální výchovy a socializace i její potenciál při řešení sociálních problémů žáků (Quintana, 1997).

¹⁸ Herbart, J. F. W. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Všeobecná pedagogika z cíle výchovy vyvozená). Göttingen.

¹⁹ Tzv. „marburskou školu“ kromě P. Natorpa reprezentoval zejména H. Cohen. Škola navazovala na Kanta a jeho kritickou metodu poznání, zároveň byla ovlivněna klasickým idealistickým konceptem Platónovým.

harmonii sil a společenskost (Pérez, 2004, 35).

Natorp, představitel marburské novokantovské školy, propracovával podobně jako Mager pojem idealistické sociální pedagogiky jako protipól do té doby převažující pedagogiky individuální. Sociální pedagogika měla individuální pedagogiku nahradit v tom smyslu, aby byla brána v úvahu sociální podmíněnost výchovy (podmínky výchovy jsou dány společensky, společnost je formována výchovou).²⁰ Vzhledem k tomu, že Natorp podřídil ideu jedince ideji společenství a zdůrazňoval požadavek, aby výchova vědomě plnila sociální funkce, je tento proud sociální pedagogiky nazýván také pedagogikou sociologickou či sociologizující. V tomto smyslu lze Natorpova díla²¹ chápat zároveň jako východiskové texty sociologie výchovy, jeho filozofie však měla vliv i na výchovně pojatou sociologii J. Deweye.

Ideově vzato se Natorpova orientace na společenství nevymykala z tradice německého idealistického myšlení, které bylo „sociologizující“ v tom smyslu, že podřizovalo zájmy jedince zájmům sociálního celku. Badatelskou metodou Natorpovi byla Kantova transcendentální, aprioristicko-deduktivní kritická metoda, kterou Kant uplatňoval na kritické prozkoumání předpokladů a možností lidského myšlení, etické praxe i estetické tvorby. Kromě Kanta byl ovlivněn také Fichtem, který viděl v individualismu hlavní příčinu ztráty velikosti německého národa a také mu přisoudil většinu sociálních a ekonomických problémů své doby (Fermoso, 1994, 54).²² Dále na něj měl vliv Hegel, u něhož veškerá výchova ležela v pozvednutí jedince k přijetí objektivní mravního zákona jako obecné vůle společenství. Konečně se nechal inspirovat představitelem německé sociologické formální školy F. Töniensem, který v návaznosti na Hegela rozlišil ve svém paradigmatickém díle *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) dva typy organizace lidských společenství, pospolitost a společnost.

Töniens jako jeden z prvních sociologů zdůraznil, že pospolitost má specifickou

²⁰ Natorpova sociální pedagogika je tedy také předchůdcem sociologických přístupů v pedagogickém myšlení, Havlík s Kořou (2002) jeho přístup označují jako „protosociologický“. Jůva (1977, 90) radí k tomuto směru tzv. sociologické pedagogiky ještě P. Bartha, E. Durkheima a F. Znanieckého, kromě filozofa Natorpa šlo tedy již pouze o sociology. Proto by bylo možná vhodnější hovořit u Natorpa o sociologizující teorii výchovy, u ostatních o sociologii výchovy.

²¹ Natorp, P. (1898). *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (teorie výchovy vůle na základě společenství).

²² V době obsazení Berlína napoleonskými vojsky adresoval Fichte svým spoluobčanům Řeči k německému národu (1808), v nichž vyzval německý lid k mravní obrodě s cílem přesvědčit jej, že nejmocnějším nástrojem boje proti mravnímu úpadku je vzdělanost.

mravní hodnotu, neboť je oproti společnosti založené na individuální svobodné vůli či libovůli (Kürwille) sjednocena především vzájemných pout, sdíleným hodnotovým horizontem a společnou vůlí (Wesenwille). V návaznosti na to Natorp podobně jako Töniens věřil, že lidé naleznou svoji pravou lidskost v malých, soudržných a demokratických komunitách založených na principu solidarity. Stát má proto povinnost o tyto komunity pečovat a vytvářet podmínky pro jejich život (Stephens, 2013).

Výchozí tezi Natorpovy sociální pedagogiky lze formulovat jako odkázanost jedince na společenství jako vyšší sociální a kulturní celek. Jedinec je společenstvím determinován tím, že od něj přebírá jazyk, kulturu a pohled na svět. Společenství je také podmínkou mravního jednání. Proto se pedagogika nemůže zaměřovat primárně na jedince a jeho individuální rozvoj, ale jako neoddělitelná od společenskosti je ze své podstaty vždy pedagogikou sociální. „Uvažovat o pedagogice jako o výchově jednotlivce je pouhou abstrakcí, omezující a musí být překonáno“ (Natorp, 1898, 90). Nalézáme zde tedy novoplatónské ideje o dobré společnosti, do níž má smysl se začlenit:

„Výchovný aspekt tohoto odůvodnění je jasný. Natorpova ontologie o člověku jako o bytosti fundamentálně společenské ho vede k zamítnutí myšlenky, že jsem schopni učení bez interakce s druhými lidmi. Sociální pedagogika zahrnuje úkol výchovy, zejména výchovy vůle. Tímto způsobem Natorp tvrdí, že nelze rozlišovat mezi sociální pedagogikou a výchovou obecně.“ (Eriksson & Markström, 2003, 13).²³

Pokud společenství existuje pouze jako jednota individuí (Natorp, 1898), je třeba k vědomí této jednoty vychovávat, tak aby došlo ke zvýšení „sociálního uvědomění“ ve smyslu vědomí vztahů mezi individuí a jejich společenstvím. K tomu má přispět výchovou předávaná kultura, proto je centrálním zájmem této „sociologické“ či kolektivistické pedagogiky analýza sociálních podmínek kultury a kulturních podmínek sociálního života.

Výchova patří u Natorpa mezi tři základní sociální aktivity: ekonomickou, založenou na práci a regulovanou sociálně, politickou, založenou na volebním právu a regulovanou právně, a výchovnou, založenou na rozumu a podřízenou regulaci

²³ „The educational aspect of this reasoning is clear. Natorp's ontology of Man as being fundamentally social leads him to dismiss the idea that we are capable of learning without interaction with other people. Social pedagogy includes the task of education, in particular education of the will. In this manner, Natorp claims, one cannot distinguish between social pedagogy and education in general.“ (Eriksson, L. & Markström, A. M. (2003).

kulturní (Pérez, 2002, 208). „Sociálnost výchovy“ neznamena jen uznání skutečnosti, že výchova individuální není možná, ale přijmout jako konečný cíl výchovy vytvoření ideálního společenství spojeného vnitřním morálním svazkem mezi jeho členy, což v důsledku povede také k posílení státu a důstojnějšímu životu celé společnosti. Pokud tedy hlavním cílem této pedagogiky není jedinec, ale společnost, musí mít výchova na prvním místě jako princip, prostředek i cíl zlepšení společnosti. Dát ve výchově a vzdělávání přednost hledání „zákona pospolitosti“ jako základu sociálního života, vyzdvižení společenství rozšířením pojmu „já“ na „my“, právě to je podstatou Natorpova pojetí sociální pedagogiky (Pérez, 2004, 37).

Nelze přehlédnout, že Natorp byl prvním německým pedagogem, který se rozhodl vytvořit teorii pedagogiky jako teorii vzájemného vztahu výchovy a společenství a jako normativní teorii socializace. Svým způsobem šlo také o politický plán, jehož cílem bylo sjednocení německé společnosti. Proto byla zdůrazněna kolektivní (sociální) dimenze výchovy, která měla přispět ke stmelení národa na základě vědomí příslušnosti ke kultuře a vrátit lidem důvěru v pospolitost. K udržení společenství slouží výchova, která formováním mravní vůle pomáhá jedinci, aby jednal s ohledem na společenství. Takto chápaný vztah výchovy a společnosti je jádrem filosoficky chápané sociální pedagogiky, kterou tak bylo možno brát nejen jako pedagogickou teorii, ale také jako politický či občanský program²⁴.

Natorpovo pojetí sociální pedagogiky se setkávalo také s kritikou. Již někteří jeho současníci upozorňovali na jednostrannost konceptu a kritizovali jeho omezený aplikační potenciál. V této souvislosti lze zmínit zejména propagátorku sociální práce, feministku A. Solomonovou, která kritizovala Natorpův utopický idealismus. Požadovala proto méně filosofické spekulace a více sociální angažovanosti. Pochybovala také o Natorpově konceptu sociální etiky ve smyslu abstraktního výchovného cíle a doporučovala více konkrétní veřejné, organizované a profesionální sociální práce (Böhm, 2002). Na druhé straně Natorp nebyl pouze akademickým vědcem. Jako přesvědčený sociální demokrat podporoval mobilizaci dělnického hnutí (Stephnes, 2013). Byl tedy zcela v intencích idejí sociální pedagogiky politicky aktivním občanem.

²⁴ Např. ve Španělsku sociální pedagogiku jako politický program jako jeden z prvních představil v přímé návaznosti na Natorpa a s podobnými cíli J. Ortega y Gasset ([1910] 1945).

P. Bergemann: sociální pedagogika „naturalistická“

Naturalistický či vědecko-experimentální směr počátků rozvoje německého sociálně pedagogického (sociologizujícího) myšlení reprezentoval Natorpův současník P. Bergemann (1900).²⁵ Podobně jako pro Natorpa i pro Bergemanna byla každá výchova nutně výchovou společenskou, nicméně sociální pedagogika nemá mít filosoficko- spekulativní povahu, naopak má vycházet z empirického zkoumání a analýz společenské a výchovné skutečnosti. Oproti sociální pedagogice založené na idealistické a kritické metodě proto Bergemann postuloval svoji teorii na základě metody empiricko - induktivní, nevycházel proto z filosofie, ale zejména z biologie a antropologie.

Přestože se Natorp a Bergemann lišili v metodologických východiscích, v tom nejpodstatnějším se shodovali, pro oba byla myšlenka společenství regulativní ideou sociální pedagogiky:

„Také zde je základní motiv pro objasnění, že společnost se skládá »nejen pouze z vnějšího propojení předtím izolovaných jednotlivců«, že je třeba odmítat etiku, »která učí, že ideální hodnota společnosti může být měřena jen podle jednotlivce«. Sociální věda a etika, ale také »nauka o výchově« by proto musely »brát v úvahu, že člověk bez lidského společenství vůbec není člověkem«, takže »výchova bez společenství« by nebyla myslitelná.“ (S odkazy na Bergemanna Reyer, 1999, 913).²⁶

Bergemannův pohled na společnost byl „naturalistický“ v tom smyslu, že předpokládal existenci stejných zákonitostí ve společnosti jako ve světě živé přírody. A podobně jako se podle „biologického zákona“ každý živý organismus spojuje s jiným organismem za účelem vzniku nového života, platí pro lidské bytosti zákon sdružování do společenství. Tento „biologický zákon“ však může být ve své harmonii narušen zápasem o moc, který v důsledku vede k dezintegraci kultury jako základu společenství. Bergemann proto navrhuje, aby škola vzdělávala jedince mravně, právně, nábožensky a politicky zaangažované na životě společenství, což podle jeho názoru přirozeně povede také k posílení státu. Zároveň požaduje, aby silný stát

²⁵ Bergemann, P. (1900). Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik.

²⁶ Auch hier findet sich das Grundmotiv, daß man Gesellschaft nicht aus „einer bloß äußeren Verbindung zuvor isoliert gedachter Einzelner“ erklären könne, daß man eine Ethik ablehnen müsse, „welche lehrt, daß der ideale Wert der Gesellschaft erst nach dem des Einzelnen bemessen“ werden könne Sozialwissenschaft und Ethik, aber auch die „Erziehungslehre“ müßten darum „stets eingedenk dessen sein, daß der Mensch ohne menschliche Gemeinschaft gar nicht Mensch ist“, also auch „Erziehung ohne Gemeinschaft“ nicht denkbar sei. (S odkazem na Bergemanna, 1900, s. IX, Reyer, 1999, 913).

chránil komunitu jako podmínku životního blaha každého jedince (Quintana, 1997).²⁷

Také do Bergemannovy koncepce sociální pedagogiky se nepochybně promítal kritický vztah k poměrům v Německu, kdy se stát nedokázal dostatečně postarat o své občany. Bergemann byl proto zastáncem veřejné péče o děti a mládež po stránce výchovné, právní a osvětové, stejně jako péče zaměřené na dospělé. Jak k jeho odkazu pro sociální pedagogiku uvádí Hroncová (2005, 109-110), jako jeden z prvních obrátil pozornost na preventivní charakter sociální pedagogiky tím, že požadoval společenskou kontrolu výchovy v rodině jako předcházení nesprávnému vývoji dětí a věnoval pozornost otázkám mimoškolní výchovy dětí a mládeže jako faktorům sociální prevence. Profylaktická (či sociálně hygienická funkce) sociální pedagogiky se od této chvíle stala jednou z jejích stěžejních charakteristik.

Na základě toho, co jsme o počátcích německé sociální pedagogiky až dosud uvedli, lze vyvodit, že ještě na konci 19. a na začátku 20. století „sociální pedagogika“ neznamenal žádná speciální odvětví pedagogiky nebo samostatnou pedagogickou disciplínu jako dnes, ale určitý způsob pedagogického resp. filosofického myšlení upozorňujícího na význam výchovy jedince pro společenství a s ohledem na něj. Sociální pedagogika byla v tomto smyslu společenským rozměrem obsaženým ve všech oblastech výchovné praxe, který se projevuje se ve vztahu k objektu, cíli, nositelům i prostředkům výchovy.²⁸ Šlo tedy o dimenzi výchovy a pedagogiky, chápané v jednotě teorie a praxe. Adjektivum „sociální“ bylo pojímáno zejména ve smyslu antropologickém a sociologickém jako „mezilidský“ nebo „společenský“, nikoli však ještě jako „pomoci potřebný“ (Papenkort, 2006, 105).

Tento prvotní proud sociální pedagogiky byl významný zejména proto, že upozornil na problematiku sociální determinace výchovy a na potřebu zaměřit se nejen na individuální, ale především společenské výchovné cíle. Podle Papenkorta postupně tato koncepce vplynula jako tzv. „společenský aspekt výchovy“ do obecné pedagogiky (jež byla chápána do značné míry jako filosofická disciplína). Od 70. let minulého století pak byla podpořena pojetím pedagogiky jako jedné ze

²⁷ Není bez zajímavosti, že také pro G. A. Lindnera, který je spojován s počátky české sociální pedagogiky, byl po jeho odklonu od herbartismu a příklonu ke Spencerově evolucionismu jedinec „jedinou buňkou v organismu společnosti (...) jeho život je toliko životem tohoto společenského celku“ (Lindner, cit. dle Havlík, Kořa, 2002, 15).

²⁸ Podobně definoval atribut sociálnosti u sociální pedagogiky již K. Galla: „Atribut sociálnosti je možné zaměřit na objekt výchovy, metody a prostředky, instituce a výchovná zařízení, cíle výchovy“ (Galla, 1967, s. 34).

společenskovedních disciplín. Pojmy, které lze s tímto aspektem sociální pedagogiky spojovat dnes, jsou „pedagogika skupiny“ (od 50. let minulého století), „sociální výchova“ (od 60. let), „sociální učení“ (od 70. let), „výchova a vzdělávání pro a skrze komunitu“ apod. (ibid).

Jak také připomínají Havlík a Kořa (2002, 15), s postupnou sociologizací pedagogického myšlení se objevila potřeba sloučit normativní a empirický diskurs sociální pedagogiky. Významným rysem sociální pedagogiky byl i nadále důraz na „má být“, musela však již svoje ideje objasňovat odkazy na sociální souvislosti, na „to, co je“. Normativní stránka sice zůstala zachována, koncipování návrhů a doporučení se však více opíralo o poznání reálného stavu skutečnosti. Lze říci, že v tomto smyslu začala být sociální pedagogika více rozvíjena až v meziválečném období, kdy se začala systematicky zajímat o empirickou skutečnost života dětí a mladých lidí.

Druhá fáze vývoje: Sociální pedagogika jako pomoc mládeži (H. Nohl a G. Bäumerová)

Po první světové válce, pádu druhého císařství a po nástupu sociálně demokratické vlády ztratila sociální pedagogika tak, jak ji chápal Natorp, svoje sociálně politické cíle. Konzervativní politický řád konce 19. století, proti kterému Natorp vystupoval, zmizel a nová sociálně demokratická vláda, která opustila svoje původně dosti radikální vize společenské změny, se zaměřila zejména na zajištění společenské stability a kontinuity (Marburger, 1979).

V této době došlo ke kultivaci trestního práva ve vztahu k mládeži a byly přijaty nové zákony o ochraně mládeže, které definovaly podmínky poskytování institucionální výchovné péče dětem a mladým lidem. Vznikly zákonné normy umožňující zasahovat do procesu výchovy, která tak přestala být považována za privátní záležitost rodiny. Za působení významné feministky G. Bäumerové, ministryně pro sociální politiku Výmarské republiky, byl vydán 5. svazek Manuálu sociální pedagogiky spolueditovaný H. Nohlem (pedagog a filosof) a T. Pallatem. Jak Nohl, tak Bäumerová, patřili k představitelům sociálního hnutí pedagogické obnovy, spojeného se zápasem za novou výchovu mládeže²⁹, zároveň byli ovlivněni nárůstem

²⁹ V roce napsal 1919 ve svých Pedagogických a politických studiích: „Není jiné cesty, jak vysvobodit z neštěstí náš národ, než novou výchovou mládeže“. V intencích této myšlenky založil v letech

potřeb sociální péče mezi dvěma světovými válkami. Právě v Manuálu, se kterým byli spojeni, byla sociální pedagogika definována jako mimoškolní výchovná pomoc poskytovaná mladým lidem společností a státem. Šlo tedy o třetí oblast pedagogiky (tzv. „třetí výchovnou instituci“), která se měla zabývat vším výchovným mimo rodinu a školu (Nohl & Pallat, 1929; Mollenhauer, 1959a).

Sociální pedagogika jako třetí výchovná instituce

Období Výmarské republiky (1919-1933) bylo, pokud jde o pojetí sociální pedagogiky, zaměřeno především na institucionalizaci výchovné péče. S říšským zákonem o blahu mládeže (Reichsjugendwohlfahrtgesetz, 1923) vznikl úřad pro mladistvé a byl vydán již zmíněný Manuál jako katalog úkolů, jejichž plnění se stalo centrálním bodem péče o mládež. Výchovná péče (Fürsorgeerziehung) byla upravena tak, aby úřad pro mladistvé mohl v případě nezvládnutí výchovné nebo sociální funkce rodinou nařídit výchovu dětí v opatrovnictví nebo ve speciálních ústavech. Problém odchylného chování mladých lidí byl s odkazem na společenský ideál vyřešen propojením sociálně výchovné pomoci a kontroly. Bylo „definitivně konstitováno pole sociální pedagogiky“ a čtvrtstoletí předcházejícího vývoje tak dospělo ke svému předběžnému závěru (Münchmeier & Peukert in Böhnisch, 1993, 23-24).

Nová legislativa se snažila (Papenkort, 2006) o zavedení různých forem společenské a státní výchovné péče. Patřila sem např. starost o rodinné společenství, systém výchovné péče o mládež a mládežnické hnutí, výchovná pomoc při odchylném vývoji v léčebně-pedagogickém zařízení, práce s dětmi bez domova a se sirotky, institucionální výchovná opatření určená pro mladistvé pachatele trestné činnosti apod. Došlo k centralizaci kontroly na úřadech a ruku v ruce s tím k postupné profesionalizaci sociálně pedagogické práce. Sociální pedagogika byla chápána jako pedagogická pomoc a kontrola při práci v sociálně znevýhodněných a ohrožených skupinách, které představují problém pro společnost.

Z uvedeného plyne, že v německé sociální pedagogice měla svoje důležité místo ochrana mládeže před nepříznivými vlivy a institucionální výchovná péče o narušenou mládež (dodnes je tato profylaktická a výchovně kompenzační funkce u

1919 – 1921 v Tübingenu a Jeně lidové školy a v Göttingenu lidovou školu pro mládež, přičemž mezi osvětou a sociální pedagogikou nečinil zásadní rozdíl. (Pérez, 2003).

sociální pedagogiky mnohými odborníky považována za klíčovou). Sociální pedagogika filosofického typu tak byla postupně nahrazena sociálně výchovnou praxí a intervencí. Zrodila se (Pérez, 2003) „pedagogická sociální práce“ či „výchovná sociální práce“, která je dodnes charakteristická pro německé prostředí.

Důvody, proč se praktická sociální pedagogika v této podobě rozvinula právě v Německu, lze připsat především složité sociální situaci Výmarské republiky, která upínala naděje k procesu demokratizace společnosti a k řešení sociálních problémů mladých lidí pedagogickými prostředky. Nohlovy texty k této problematice³⁰ potřebu výchovné pomoci mládeži zdůvodnily a vytvořily nový teoretický základ sociální pedagogiky. Pojem, „pedagogika“ (Papenkort, 2006) začal být v této koncepci chápán především jako „praxe a její teorie“.³¹ Přestože byla sociální pedagogika chápána také jako práce kulturní a osvětová, dostala se již tehdy do těsného sousedství sociální asistence (tradičně chápána sociální práce spočívající ve zprostředkování kontaktu občana se sociální službou, která má uspokojit jeho potřeby). Vznikla tak jedna z historicky prvních konfuzí sociální pedagogiky a sociální práce, z čehož dodnes pramení mnoho nedorozumění epistemologických i praktických.

Nohlova hermeneutická věda jako teorie sociální pedagogiky

H. Nohl byl představitelem nově koncipované sociální pedagogiky v teorii i v praxi. Jako významný představitel sociálně pedagogického hnutí dvacátých let publikoval v roce 1927 svoji první práci pod názvem Pomoc mládeži. V ní deklaroval, že pedagogické hnutí má svoji oporu nikoli ve škole, ale mimo ni. Zabývá se zde nejen charakteristikou této pomoci, ale také otázkami nezaměstnanosti, predelikvence, soudnictvím mládeže, sociálními službami pro mladé atd. (Pérez, 2002).

Nohl byl však také významným teoretikem v oblasti obecné pedagogiky, hermeneuticky pojaté filosofie výchovy a pedagogické antropologie. Vzhledem k jeho vynikající schopnosti propojit teorii s praxí dodala hermeneutická filosofie výchovy

³⁰ Nohl, H. (1928). Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt XX, Nr. 1, s. 1-4. Nöhl, H (1965) Aufgaben und wege der social pädagogik, Beitz, Weinheim.

³¹ Podle Böhnische (1997) lze však o této době uvažovat zejména v souvislosti se vznikem sociálně pedagogických institucí, než jako o období, ve kterém by se konstitovala sociální pedagogika mladých lidí v pravém slova smyslu (pro Böhnische je takovou sociální pedagogikou „pomoc ke svépomoci“ jako takový proces učení, který podporuje a rozvíjí kompetenci ke zvládnání nároků života jako hlavní prostředek sociální integrace ohrožených lidí).

sociální pedagogice její obecnou teorii.

Pedagogika a výchova byly pro Nohla, stejně jako pro jeho učitele W. Diltheye, zcela zásadním filosofickým tématem. Pokud totiž filosofie důsledně rozvíjí svoji vůli k činu, vždy nakonec skončí jako pedagogika, která tím, že si klade za cíl zdokonalení jedince, je nejvyšší metou, k níž může filosofie směřovat. Podobně jako Dilthey nebyl Nohl již intelektuálně zakotven v novokantovství, jak tomu bylo ještě u Natorpa, ale v tzv. filozofii života, která výrazně ovlivnila německou tradici duchovědné hermeneutické pedagogiky. Ke stěžejním ideám této pedagogiky náležela představa, že prostřednictvím kulturních obsahů jako projevů života je jedinci předávána určitá podoba sociální etiky, která vytváří podmínky pro porozumění (Pérez, 2002, 215).³²

Nohl, podobně jako Dilthey, stál v opozici k normativnímu pojetí výchovy, tak jak ho chápali Kant, Herbart a jejich následovníci, kteří cíle výchovy ztotožnili s univerzálními, obecně platnými bezčasovými hodnotami a norami. V pojetí Nohlově pedagogika vychází nikoli z všeobecně platných zákonitostí, které jsou doménou věd přírodních, ale jako humanitní věda z kulturního života a jeho konkrétních jedinečných projevů, z nichž teprve vyvozuje výchovné cíle (etika tedy nemůže tyto cíle definovat apriori, univerzálně platným způsobem). Primát života ve vztahu k etice znamená primát praxe nad teorií. Výchovná skutečnost a výchovná praxe jsou proto základem všech teoretických a vědeckých poznatků. Věda o výchově tedy není teoretickou, nýbrž praktickou disciplínou. Zároveň je vědou historickou, jako taková rezignuje na hledání obecných univerzálních zákonitostí a uznává svoji platnost pouze jako relativní a situační (Wulf, 1999, 36).

Vycházející z Diltheye a jeho filosofie života se i Nohl domníval, že život v jeho konkrétních historických podobách je východiskem tvorby pedagogické teorie. Vazba k dějinám ducha na jedné straně a vazba k výchovné skutečnosti na straně druhé jsou v hermeneutické pedagogice východiskem, které stojí v opozici k abstraktním

³² Díky Diltheyovi, Schleiermacherovi a Droysenovi lze úkol pedagogiky jako humanitní vědy vidět v porozumění jedinečné stránce sociálně historické skutečnosti, ve snaze pochopit neopakovatelné a konkrétní podmínky praxe, tak aby je bylo možno interpretovat a zlepšit. Pokud se člověk rozpoznává ve svém lidství ve vztahu k dějinám chápaným jako konkrétní jedinečné projevy lidského ducha (umění, filosofie, jazyk), lze na základě historické analýzy dospět k bezprostřednímu porozumění těmto projevům, toto porozumění pak umožní řešit problémy současnosti. Myšlenka, že na základě historické analýzy lze řešit výchovné problémy současnosti, zároveň předjímá, že přítomnost je otevřená pro budoucnost a potřebná změny (Wulf, 1999, 47-48).

univerzálním výchovným systémům. Pedagogika je tak osvobozena od své závislosti na univerzální etice a psychologii, jak tomu bylo ještě u Herbarta (etika určuje cíle, psychologie prostředky) a stává se autonomní vědou, která se od Nohla přes Litta k Flitnerovi staví v souladu s dobovým vývojem³³ na stranu specifičnosti a autonomie dětství, mládí a výchovy (Wulf, 1999, 51).

Výchovná situace a pedagogický vztah

Výchova se uskutečňuje na půdě výchovného společenství, které je zároveň společenstvím kulturním, umožňujícím život „ducha“. Pedagogika pak má zejména dvojí úkol: kriticky zkoumat výchovnou hodnotu kultury a pomáhat jedinci na cestě k rozvinutému individuálnímu lidství. Jde tedy o pedagogiku, která jde na pomoc „tvému lidství, které žádá o pomoc“ (Nohl, 1965a).

Nohlova pedagogika jako praktická historicko-sociální věda si klade za cíl zlepšení praxe a je zaujatá specifičností výchovné situace. Jak v této souvislosti připomíná Wulf (1999, 55-56), výchova je u Nohla založena na individualizovaném výchovném vztahu mezi dospělým a mladým člověkem, který se teprve přibližuje životu a své vlastní individuální životní formě. V tomto vztahu ten, kdo vychovává, obhajuje a chrání individuální právo mladého jedince na plnou seberealizaci a rozvoj proti všem vnějším neoprávněným tlakům a poskytuje mu pomoc a podporu při akceptování ne vždy ospravedlnitelných vlivů ze strany společnosti. Jde o vztah založený na vášnivém zaujetí pedagoga pro výchovnou a vzdělávací činnost a na vzájemné důvěře mezi učitelem a žákem, která vytváří podmínky pro spontaneitu projevu. Díky tomu si může mladý člověk uvědomovat sám sebe jako subjekt. Není to tedy vztah manipulativní, založený na síle a pouze jednosměrný, od dospělého k objektu výchovy, ale vztah založený na vzájemnosti. Jeho podstatu vyjadřují spíše takové fenomény, jako sympatie a antipatie, které částečně unikají racionálnímu uchopení. Zároveň je to vztah pouze provizorní, neboť výchova směřuje v konečném důsledku k autonomii, kdy se cesty vychovatele a mladého člověka rozcházejí. Zvládat napětí, které vzniká mezi nezbytným vztahovým poutem a potřebnou nezávislostí, vyžaduje od vychovatele značnou dávku pedagogického taktu jako specifické dovednosti, která se získává až v praxi a je součástí praktického vědění vychovatele. Výsledkem

³³ Linie Rousseau – Pestalozzi – Diesterweg – hnutí venkovských výchovných internátů – hnutí za uměleckou výchovu – hnutí nových škol (Wulf, 1999, 51).

je hermeneuticky založená sociální pedagogika, která se orientuje na blaho dítěte pod zorným úhlem takových všeobecných lidských a sociálních hodnot, jako je zralost, komunikativnost, identita, emancipace.

Veškeré možnosti výchovy chápáné jako „životní pomoc“ se zakládají ve výchovném vztahu, což zakazuje brát druhého jako objekt či „případ“, ale pouze jako jedinečnou bytost, jako jedinečné „ty“. Je tomu tak proto, že výchovný (pomáhající) proces se vždy bezprostředně dotýká lidské důstojnosti (Pérez, 2003). Hämäläinen (2003a, 73) v návaznosti na to podtrhuje, že v Nohlově smyslu pomoc je a musí být primárně výchovný proces založený na lásce, porozumění a lidské důstojnosti, který zohledňuje specifický historický, kulturní, osobní a sociální kontext výchovné situace. Úkolem sociální pedagogiky jako vědy je tento proces objasnit. Na základě Nohlovy teorie výchovného vztahu pak může být založena pomoc, která rozvine lidský růst, prohloubí vědomí a podnítl v lidech snahu po svépomoci (Hilfe zur Selbsthilfe).

Přínos Nohlovy hermeneutiky pro sociální pedagogiku

Uvedli jsme, že německá tradice sociální pedagogiky se vyvinula v rámci konceptu výchovné vědy. Zásadní krok od vytvoření obecné teorie o výchově k profesionálnímu užití teorie v praxi vykonal právě Nohl, který charakterizoval sociální pedagogiku jako disciplínu zabývající se praktickou sociální pomocí:

„V prvních dekádách 20. století, ale zejména pak po roce 1920, německý pedagog Herman Nohl interpretoval sociální pedagogiku jako teoretický rámec pro profesionální sociální práci na základě hermeneutické filosofie vědy“ (Hämäläinen, 2003a, 70).³⁴

Tím se právě díky Nohlovi začala sociální pedagogika více spojovat se sociální prací, nicméně není pochyb, že pro Nohla i Bäumerovou byla sociální pedagogika přece jen něčím jiným než sociální asistence jako tehdejší obvyklá forma sociální práce. Papenkort uvádí (2006, 103), že dnes je v Německu tato oblast právně označována jako „pomoc dětem a mládeži“. Sociální pedagogika tak ve svém původním slova smyslu znamená „praxi a teorii pomoci dětem a mládeži“ (dříve „pomoc mládeži“ a ještě předtím „péče o blaho mládeže“).³⁵

³⁴ „In the early decades of the 20th century, but especially since the 1920s, the German educationist Herman Nohl interpreted social pedagogy in terms of a theoretical framework for professional social work on the basis of the hermeneutic philosophy of science“. (Hämäläinen, 2003a, 70).

³⁵ Kromě Nohla a Bäumerové je tato koncepce v německé tradici spojena s odkazem J. J. Pestalozziho, A. Diesterwega, od 60 let minulého století také K. Mollenhauera, H. Giesecka či P.

Podobně jako Natorp, zdůrazňoval také Nohl význam společenství v životě jedince. Posun Nohlova konceptu lze však spatřovat v obnovení individuálního aspektu sociální pedagogiky (Pérez, 2003). Zásadní bylo prosazení holistického přístupu, který usiloval o porozumění a o pochopení klientů i jejich životních situací jako celku. Nohl za tímto účelem navrhl hermeneutický postup o čtyřech krocích (Eichsteller, 2010): Prvním krokem je pozorování osob v konkrétních situacích, aby se zjistilo, co prožívají a jak se cítí. Ve druhém kroku si sociální pedagogové sami vzpomínají na vlastní zkušenosti, aby mohli s těmito lidmi více sympatizovat. Další krok zahrnuje sdílení zkušeností v pomáhajícím vztahu, které tak získávají intersubjektivní charakter. Konečně posledním krokem je zohlednění sociálního, emocionálního a kulturního kontextu situace pro její celkové pochopení.

V poválečném období Nohl prozíravě otevřel sociální pedagogice další oblasti působení, když ji v rámci celoživotní perspektivy začal chápat jako výchovu mimo školu a mimo třídu uskutečňující se od předškolního věku přes výchovu mládeže až po výchovu dospělých (Böhm, 2002, 16). Nicméně přestože se sociální pedagogika obohatila o tuto celoživotní perspektivu, její původní orientace na děti a mládež je ještě dnes natolik silná, že Kornbeck a Rosedal Jensen považovali za nezbytné v předmluvě k jedné z knih, kterou spolueditovali, explicitně zdůraznit, že sociální pedagogika není pouze pro děti, sirotky a mladé lidi (Kornbeck & Rosedal Jensen, 2012).

Nohl také pomohl vytvořit program univerzitního vzdělávání sociálních pedagogů (Nohl, 1965b; Hämäläinen, 2003a, Schugurensky, 2014a). Někteří současní autoři (např. Schugurensky & Silver, 2013) dále naznačují, že již díky Nohlovi a jeho požadavku intepretovat realitu z hermeneutické perspektivy získala sociální pedagogika také kritičtější rozměr. Nárok pochopit jedinečné a konkrétní podmínky praxe tak, aby je bylo možno nejen interpretovat, ale také zlepšit, jde totiž ruku v ruce s potřebou analyzovat příčiny sociální nerovnosti a utrpení. Je-li hlavním smyslem sociálně pedagogického dění usilovat o blaho všech zúčastněných, napomáhají dosažení tohoto cíle nejen specifické úkony v praxi sociální pedagogiky, ale také změna sociálních podmínek obecně.³⁶

Ibena, byť se pohybovali již v kritickém paradigmatu vědy.

³⁶ Jedinou nám známou snahou jak hermeneutický koncept sociální pedagogiky uvést do českého prostředí je text V. Poláčkové Fenomén porozumění v kontextu sociálně pedagogického dění. *Pedagogika*, 51(3), s. 286-291.

Na závěr lze hlavní rysy sociální pedagogiky Nohla a Bäumerové shrnout následujícím způsobem (Pérez, 2002, 2004):

- Sociální pedagogika ve smyslu poskytování výchovné péče musí být založena na porozumění situaci jak v jejím významu pro jedince, tak v jejích celkových sociálních souvislostech;
- Teorie mají být tvořeny na základě výzkumů praxe, tak aby sociální pedagogika získala dostatečně podloženou poznatkovou základnu a posílila svůj vědecký status. Zároveň lze hodnotu teorie posoudit až na základě jejího praktického uplatnění. Jde tedy o „teorii praxe a pro praxi“;
- Sociální pedagogika je samostatnou oblastí pedagogické teorie a praxe, není však jako v Natorpově či Bergemannově smyslu, „veškerou pedagogikou“, ale pouze tou její částí, která se věnuje výchovné prevenci, výchovné pomoci a výchovné terapii mládeže;
- Pro podporu účinnosti sociálně výchovného působení je zapotřebí intervence do sociálního prostředí;
- Výchovná pomoc poskytnutá jedinci není brána jako pouhé uspokojení jeho potřeb, ale zejména jako právo na výchovu, která bude rozvíjet co nejlépe jeho vlastní možnosti,
- Cílem sociální pedagogiky je sledovat blaho či prospěch subjektu, rozvíjet jeho možnosti a vůli, což je cíl pedagogické povahy; smyslem sociálně výchovné pomoci je tedy vzbuzení vůle k převzetí odpovědnosti (pomoc ke svépomoci), ochrana a rekonstrukce člověka i jeho duchovního okolí.

Výmarský model přesvědčivě dokládá, že sociální pedagogika v tomto období zformovala svoji identitu na mnoho následujících desetiletí. Stala se teorií a praxí výchovné pomoci dětem a mladým lidem. K typickým oblastem sociálně pedagogické praxe patřily mimoškolní výchova, komplex institucionálních opatření zaměřených na mladé lidi ohrožené sociálním znevýhodněním a kriminalitou (sociálně výchovná péče a ochrana) a oblast rodinného poradenství.

Třetí fáze: Sociální pedagogika v období nacistického Německa

Je známým faktem, že v období mezi lety 1933-1945 byla myšlenka kolektivistické sociální pedagogiky zneužita ve prospěch národně socialistické nacistické ideologie.

Došlo až k fanatické akcentaci sociální koncepce výchovy a vzdělávání a je nepochybné, že pedagogika a výchova se staly klíčovými nástroji, jimiž nacistický režim dosahoval svých politických cílů. Reprezentanty sociální pedagogiky tohoto období byli především E. Kriek a A. Baeumler.

V nacistickém Německu probíhala „pedagogizace“ veškerého veřejného života. Všechny vzdělávací instituce, školy a mládežnická hnutí vštěpovaly do myslí mladých lidí představu o nadřazenosti německého národa a nezbytnosti rasové čistoty. Jedinec byl pouhou součástí kolektivistické národně socialistické myšlenky (Fermoso, 2003; Sünker & Otto, 1997; Schugurensky & Silver, 2013). Sociálně výchovná péče se stala součástí propagandy. Práce s mládeží se odehrávala pouze pod hlavičkou Hitlerjugend a Sdružení německých žen a dívek. Vzdělávací zařízení pro dělnickou mládež byla zrušena. Dobrovolnická práce, charakteristická pro demokratickou praxi Výmarské republiky, se stala povinností. Úloha ženy byla zredukována na plození dětí a péči o potomstvo. Původní Natorpovy teze o podřízení člověka společenství jako vyššímu kulturnímu a mravnímu celku začaly být zdůvodňovány službou rase a národu, které se staly zdůvodněním teze „Evropa pro Němce“ (Pérez, 2002, 219).

Z dnešního pohledu se jeví jako zvláště znepokojivá především okolnost, že se sociální pedagogika dala do služeb nacistické ideologie, aniž by její hlavní ideolog E. Kriek jakkoli opustil klasickou tezi německé Bildungstheorie, která hlásala, že vzdělání je originální funkcí ducha spočívající ve službě národnímu společenství, sjednocenému hodnotami, emocemi a postoji (ibid.). Právě toto ideové ztroskotání se mohlo stát dalším rozvoji sociální pedagogiky osudným.

Čtvrtá fáze vývoje: Pluralizace německé sociální pedagogiky po druhé světové válce

V poválečném období bylo třeba obnovit demokratického ducha Výmarské republiky. V pedagogice byla tato snaha spojena zejména s vlivným proudem pedagogiky kultury (T. Litt, E. Spranger). V samotné sociální pedagogice bylo možno rozlišit celou řadu tendencí: a) obnovit praxi sociální pedagogiky jako výchovné péče o mládež, tak jak ji rozvíjeli H. Nohl³⁷ a G. Bäumerová; b) reformovat sociální

³⁷ Nohl se v poválečném období vyjádřil v tom smyslu, že je třeba taková obnova pedagogického myšlení, které by se plně zaměřilo na mladé lidi, kteří jsou navzdory všemu, co se odehrálo, „stále

pedagogiku spolu s reformou společnosti (kritická sociální pedagogika, K. Mollenhauer, H. Thiersch, H. Giesecke, G. Iben); c) provést syntézu pedagogiky kultury a kritické pedagogiky (H. Klafki) a konečně d) založit sociální pedagogiku na novopozitivistických základech a přiblížit ji anglosaskému pojetí sociální práce (kritický racionalismus L. Rössnera).³⁸

V praxi se sociální pedagogika začala více zaměřovat i na další vrstvy populace, a to ze specifických historických důvodů. V první fázi poválečného vývoje bylo třeba poskytnout účinnou sociální a výchovnou pomoc těm, kteří zůstali po druhé světové válce ve vztahu k sociálnímu začlenění nejvíce ohroženi, tedy nejen dětem a mládeži, ale také lidem bez domova, nezaměstnaným a starý lidem. Sociální pedagogika se tak začala zaměřovat na skupiny i jedince, kteří zůstali v poválečném období vyloučeni ze společnosti, a proces jejich integrace byl vážně ohrožen. Významnou roli v opětovném začleňování do společnosti hrálo v této době např. vzdělávání orientované na poskytnutí profesní kvalifikace těm, kteří ho ze specifických důvodů nemohli v průběhu válečných let dokončit.

Soudobé koncepty sociální pedagogiky v Německu

Vzhledem k zaměření tohoto textu se nyní budeme věnovat vybraným proudům německé poválečné sociální pedagogiky, zejména kritické sociální pedagogice a reformě orientované sociální pedagogice, okrajově také novopozitivisticky orientované sociální práci, která se v poválečném období začala v Německu rozvíjet pod vlivem behaviorálně pojaté sociální práce severoamerické.

Kritická sociální pedagogika

S poválečným rozvojem Německa a jeho postupným vývojem směrem k industriální velmoci je v německé sociální pedagogice originálním způsobem rozvíjeno pod vlivem frankfurtské školy zejména kritické sociálně pedagogické myšlení, o něž byla obohacena hermeneutická tradice sociální pedagogiky Nohlova typu. Jak k tomu píše Hämäläinen (2003a, 77):

„(...) nohlovská myšlenka o výchovném vztahu mezi sociálním pracovníkem a klientem jako základní přístup k poskytnutí sociální pomoci

tady“ a rozvíjet nové podoby sociální výchovy (Nohl, 1949, 290-291).

³⁸ V pedagogice je v této době pod vlivem Popperovým sledován přechod od „pedagogiky“ jako normativní vědy k hodnotově neutrálním „vědám o výchově“.

ustoupila důrazu na ovlivnění strukturálních faktorů společnosti. Jinými slovy, sociální pomoc se radikalizovala. K podobné radikalizaci sociální pomoci došlo v 70. letech také v anglo-americké sociální práci pod praporem »radikální sociální práce«.³⁹

Vznikají tak další teoretické interpretace a nová výkladová paradigmatata sociální pedagogiky. Klíčovým heslem kritické sociální pedagogiky sice zůstává „pomoc ke svépomoci“, nicméně tato pomoc musí vycházet ze situace těch lidí, kteří jsou zvláště ohroženi strukturálními problémy industriální společnosti. Sociální pedagogika se tak stává do značné míry vědou založenou na kritické analýze společenských struktur (škola jako socializační instituce může být např. kritizována v tom smyslu, že slouží k reprodukci sociálních stereotypů a brání rozvoji skutečně demokratických společenských struktur).

A je zde ještě jeden nový rys, chování, které bylo až dosud chápáno jako maladaptivní, dysfunkční či disociální, začíná být bráno jako reakce právě na tyto struktury. Proto je hlavním úkolem sociální pedagogiky objasnit konflikty mezi požadavky a motivy jedince a strukturou daných společností (Mollenhauer, 1959a, 1959b, 1964, 1988). Mění se tedy zcela zásadně sociálně pedagogický diskurs, o začlenění jedince do society již není možné usilovat bez snahy o demokratizaci společnosti.

Pohyb sociální pedagogiky od Nohlova hermeneutického modelu založeného na kulturním a intersubjektivním porozumění k modelu kritické hermeneutiky zachycuje známý Gieseckův pojem „ofenzivní sociální pedagogika“, který se objevil v 60. letech minulého století. Oproti „defenzivní pedagogice“, která pouze reagovala na existující problémy, usilovala ofenzivní sociální pedagogika o kritiku a změnu společnosti (Papenkort, 2006). Vychází se z předpokladu, že existuje funkcionální vztah mezi individuálními formami disociálního chování a sociální strukturou společnosti. Prvním krokem sociální pedagogiky proto je analýza sociální struktury společnosti, druhým krokem je snaha měnit tyto struktury pedagogickými prostředky. Cílem je optimalizovat vztah jedince a společnosti tak, aby byly naplněny ideály rovnosti, svobody a solidarity pro všechny jako základní hodnoty, na nichž jsou založeny

³⁹ „(...) the Nohlian idea of the educational relationship between social worker and client as the fundamental approach to the provision of social help has given way to more of an emphasis on the importance of influencing the structural factors of society. In other words, social help has been radicalized. A similar radicalization of social help also occurred in the 1970s in Anglo-American social work, under the banner of ‚radical social work‘.“ (Hämäläinen, 2003a, 77).

ústavy demokratických společností (Giesecke, 1973).

Důsledně (radikálně) demokratický základ kritické sociální pedagogiky se prosazoval nejen v prostředí německém, ale např. také v pedagogice osvobození brazilského pedagoga P. Freira a v severoamerické radikální sociální práci, která se v této době začala s kritickým chápáním sociální pedagogiky výrazně sblížovat. Společným tématem bylo osvobození subjektu (individuálního nebo kolektivního) z podmínek, které omezují kritické schopnosti rozumu a svobodné možnosti lidí řešit sociální situace. Smyslem je realizovat takové emancipační vzdělávání, které vyjde z konkrétního pojetí subjektu jako jedinečné individuality s vlastními životními zkušenostmi, představami, přáními a idejemi a které podnítl vůli lidí aktivně participovat na změně společnosti. Jako taková má emancipační sociální pedagogika následující charakteristické rysy (Cambi & Orefite, 1996; Feroso, 1994):

- Vychází z konkrétních situací, bere v potaz kulturní rozdíly a historické souvislosti;
- Je sebekritická a užívá kolektivní reflexi jako hodnocení praxe;
- Je dialektická, vztahová, mezikontextová a mezisystémová, proto užívá sociálně ekologický model prostředí umožňující propojit mikro, mezo a makroperspektivy;
- Má emancipační charakter, užívá výzkum jako strategii reflexe s cílem měnit sociální skutečnost; předpokládá, že osvobození subjektu je možné pouze jako osvobození od podmínek, které omezují jeho rozum, a tedy také možnosti společenského jednání, které je racionálně determinované;
- Snaží se překonat sociální jevy, které brání pokroku, odhalovat, kriticky popisovat a řešit iracionální konflikty, které ovlivňují sociální mikrosystémy a brání solidární interakci;
- Teorii a praxi chápe v jednotě, kterou umožňuje dialektické překonávání jejich vzájemných rozporů;
- Je komunikativní a konsensuální; komunikace a konsensus jsou interpretovány na pozadí ekologického modelu společnosti jako vyjednávání mezi rozmanitými sociálními systémy a subsystémy;
- Je zaměřena na změnu sociální skutečnosti a uvědomění;
- Metodou této pedagogiky je kritická hermeneutika.

Kritická sociální pedagogika je v obecném povědomí spojena zejména s jejími zakladatelskými osobnostmi, K. Mollenhauerem a H. Gieseckem, v teorii i v praxi však šlo o bohatě rozrůzněný proud. Lze do něj zařadit:

- Sociální pedagogiku jako protikapitalistickou práci s mládeží v pojetí H. Lessinga a M. Liebela⁴⁰, zejména pak jejich činnost kolem časopisu *Erziehung und Klassenkampf* (Vzdělávání a třídní boj) vydávaného v letech 1970-1975. Nejzávažnější úkoly sociální pedagogiky byly formulovány jako poskytování zpráv o zápasech pracující mládeže, získávání, dokumentování a zveřejňování dat ohledně jejich každodenního života, analyzování politických forem útlaku v různých oblastech sociálního života mladých lidí, upozorňování na nejružnější politicky nepřijatelné pedagogické praktiky a konečně také formulování závěrů a doporučení pro levicově orientované pedagogy (Wolf, 1977).
- Sociální pedagogiku v pojetí určitého typu „sociální hygieny“ G. Iben⁴¹. Ibenova sociální pedagogika je založena na myšlence sociálně pedagogické pomoci dětem a mládeži v situacích sociální nouze a selhávání při vzdělávání. Jde o teorii, výzkum a praxi, která má za cíl sociální integraci, v tomto smyslu pokračuje Iben v tradici Nohlově a Bäumerové. Kritickou pozicí se však blíží pojetí Mollenhauerovu. V tomto konceptu je sociální pedagogika „pedagogikou kalamity“, která má nejen pomoci v konfliktních situacích, ale také přebírá funkci nezbytné společenské kritiky (Iben, 1969, 385-401).
- Sociální pedagogiku jako kritickou sociální práci Kruhu práce (A.K.S) založeného v roce 1968 v Berlíně. Kruh práce (Pfüller, 1983, 115-119) založil sociálně pedagogické centrum, které v sedmdesátých letech poskytovalo informační servis sociálním pracovníkům v praxi. Brzy se stalo centrem přípravy sociálních pedagogů a jeho vliv se rozšířil do celého tehdejšího Západního Německa. Ambice Kruhu směřovala také do oblasti politické a vědecko-teoretické. Společenské podmínky, ve kterých tato iniciativa vznikla, se však postupně měnily, to obrátilo socialistické a syndikalistické vize, na nichž byl Kruh založen, v utopii a jeho činnost zanikla.

⁴⁰ Liebel byl profesorem Institutu sociálních věd Technické univerzity v Berlíně a představitelem strukturalistického přístupu ke studiu dětství a mládeže (viz kapitola věnovaná novým pohledům na dětství a socializaci).

⁴¹ Z Ústavu speciální a léčebné pedagogiky University Frankfurt.

- Sociální pedagogiku jako emancipaci subjektu. Hlavní inspirací bylo sociálně filosofické myšlení frankfurtské školy (W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse, J. Habermas). Kriticko-reflexivní hermeneutická metoda této sociální pedagogiky byla založena na konceptu komunitárně rozvíjeného diskursu orientovaného na sociální spravedlnost. V praktické rovině směřovala i tato sociální pedagogika zcela v duchu německé tradice výchovné péče do oblasti pomoci sociálně znevýhodněné mládeži. K představitelům tohoto proudu patřili ve své době zejména H. Giesecke a K. Mollenhauer.⁴²
- Sociální pedagogiku orientovanou na každodennost. Metodologicky se koncept každodennosti v sociálních vědách prosadil v poválečném období i mimo kritický kontext vědy jako protiváha tehdy dominantního pozitivismu. Dnes je sociální pedagogika orientovaná na každodennost centrálním paradigmatem německé sociální práce (Papenkort, 2006). Spojená je zejména se jmény H. Thiersche (pedagogika orientovaná na životní okolí resp. pedagogika životních situací) a L. Böhnische (sociální pedagogika jako zvládnutí nároků života).

Vzhledem k tomu, že emancipační sociální pedagogika a pedagogika životních situací patří k nejvýznamnějším proudům současného německého sociálně pedagogického myšlení, budeme jim nyní věnovat samostatnou pozornost.

⁴² H. Giesecke a K. Mollenhauer byli profesori pedagogiky a zároveň v určité době také kolegy v Pedagogickém semináři Univerzity v Göttingen a Univerzity Hamburk.

K. Mollenhauer a emancipační aspekt sociální pedagogiky

K nejvýznamnějším představitelům emancipační sociální pedagogiky patřil bezpochyby K. Mollenhauer. Jeho dílo věnované sociální pedagogice lze rozdělit na dvě vývojové fáze. V první viděl sociální pedagogiku jako odvětví aplikované pedagogiky, které dává odpovědi na aktuální potřeby moderní industriální společnosti⁴³, ve druhé fázi (Mollenhauer, 1986, 1988), vyprovokován potřebami sociální pedagogiky jako akademického oboru a zejména pak revolučním studentským hnutím roku 1968, se snažil vytvořit teorii, která by věnovala větší pozornost potřebám dělnické mládeže v procesu socializace, přičemž svoje základní východisko, kritickou teorii frankfurtské školy a její neo-marxistické pojetí vztahu teorie a praxe, rozšířil o podněty strukturalismu, symbolického interakcionismu a fenomenologické sociologie (Fermoso, 1994).

Podle Mollenhauera se sociální pedagogika v minulosti rozvíjela zejména po stránce praktické, aniž by však vytvořila teorii umožňující skutečně kritickou reflexi vlastních aktivit (Mollenhauer, 1959a, 124). Tuto úlohu má splnit sociální pedagogika rozvíjená jako kritická teorie zaměřující určitým směrem lidské jednání. Teoreticky je Mollenhauerův koncept sociální pedagogiky stále ještě založen na kantovské premise, že lidé mohou nahlížet svoje konkrétní osobní zájmy prostřednictvím racionální kritické reflexe, díky níž dosahují vlastního sebeurčení a vytvářejí podmínky pro demokratické soužití s druhými. Jde o koncept typicky moderní, který se v duchu Kantově orientuje na to, „co býti má“.

Ve smyslu prezentovaném Mollenhauerem je však tento koncept spojen s úsilím o společnost, která umožní plnou emancipaci subjektu a vytvoří podmínky pro nenarušenou sociální komunikaci a společenské jednání. Tato pozdně moderní, již spíše habermasovská orientace na ideu diskursu osvobozeného od násilí, má umožnit sociální pedagogice problematizovat každodenní život, analyzovat konflikty a nalézat cesty vedoucí ke konsensu. Jde tedy o pedagogiku teleologickou a normativní, orientovanou na ideu komunikativního demokratického společenství.

Jedinec, který „jedná komunikativně“, bere v potaz perspektivu druhých, proto je

⁴³ Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft (1959) a Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe (1964), Erziehung und Emanzipation (1968).

pro Mollenhauera sociálně pedagogický vztah mezi dospělými a mladými lidmi založený na dialogu. Stejně jako v pedagogickém reformismu 60. let minulého století (hnutí za antiautoritativní výchovu) je zde odmítnut tradiční hierarchicko-patriarchální vztah vychovatel – vychovávaný ve prospěch vztahu založeného na uznání. Aby však takové výchovné působení bylo možné, je třeba zasadit se také za aktivní změnu sociálních podmínek.⁴⁴

Mollenhauer navázal na výmarskou tradici a konstituoval sociální pedagogiku, která je zaměřená především na mládež, její ochranu a psychický a fyzický rozvoj. Předpokládá však také revizi společnosti na základě výchovy, která bude schopna přispět k řešení těch problémů, jež mají společnost a výchova společné. Jde tedy o pedagogiku, která rozšiřuje optiku Nohla a Baümerové o kritickou perspektivu. V tomto smyslu začala mít pedagogická teorie při svých analýzách ekonomických, sociálních a politických faktorů na zřeteli, že problémy mládeže jsou často důsledkem výchovné situace zapříčiněné neschopností společnosti nebo rodiny⁴⁵, nikoli negativními osobnostními kvalitami jedince, jehož je třeba reedukovat pro život ve společnosti. Sociální pedagogika proto má vzít v potaz škody, které společnost působí jedinci (Mollenhauer, 1959a, b, 1986).

Pro Mollenhauerovu koncepci sociální pedagogiky je klíčová idea pomoci mladým lidem tam, kde dochází ke konfliktům se společností, na jejímž životě však mají občansky participovat, proto se centrálním tématem jeho sociální pedagogiky stala sociální integrace mládeže v podmínkách moderní industriální společnosti. Cílem je výchova kriticky myslících, autonomních, občansky a sociálně uvědomělých jedinců, kompetentních podílet se na vlastní výchově, nikoli pouze jejich adaptace na požadavky společnosti, jak tomu bylo v tradičních koncepcích socializace. Zároveň se má sociální pedagogika teoreticky i prakticky zabývat prevencí sociálního znevýhodnění mladých lidí, aby byly zvýšeny jejich životní vyhlídky a šance (např. na pracovní uplatnění), a to navzdory obtížím, s nimiž se musejí v rámci svého

⁴⁴ Nelze nepřipomenout, že právě v této době vzniká v Německu jedno z významných odvětví sociální pedagogiky, pedagogika volného času (freizeitpädagogik), stejně jako že v 70. letech se zde objevily občanské iniciativy za prosazení dětských práv a kritický koncept tzv. antipedagogiky, která byla zaměřena proti patriarchálnímu pojetí vztahu dospělých a dětí. Blíže k antipedagogice Lorenzová (2016).

⁴⁵ Rodina je pro Mollenhauera prostředím, které utváří jedince po stránce kulturní, škola po stránce kognitivní a poznatkové, sociální pedagogika je pak tou instancí, která se má snažit o jejich soulad, tak aby přispívala změně celé společnosti, toho lze dosáhnout jen tvůrčím způsobem, tedy také kritickou reflexí cílů samotné sociální pedagogiky.

sociálního prostředí potýkat.

K naplnění těchto sociálně pedagogických cílů je potřeba podpořit osobnostní rozvoj mladých lidí směrem k autonomii a nezávislosti a vytvořit spíše neformální sociálně pedagogické nabídky, které umožní, aby se dostali do interakce se společenským prostředím, mohli si ho svým jednáním aktivně přisvojit, a tím pádem brát za své. Tyto nabídky měly být ve své době atraktivní zejména pro neorganizovanou dělnickou mládež, jejíž aktivity na sídlištích velkých měst začaly být vnímány od druhé poloviny minulého století jako problém.

Mollenhauerova koncepce sociální integrace mladistvých

Problematiku sociální integrace mladistvých vidí Mollenhauer v rámci čtyř dimenzí, které bezprostředně souvisejí se zvládnutím života mladými lidmi. Patří k nim: počáteční jednání – přizpůsobení se – přeučení se – konflikt (Grundakte – Anpassung – Umlernen – Konflikt). V následující části textu tuto problematiku vyložíme s oporou o Böhnische (1997, 50-53).

Východiskem sociální integrace mladých lidí je jejich „počáteční jednání“, které se však nezbytně proměňuje v souvislosti s tím, jak jedinec vstupuje do sociálních prostředí, přesahujících horizont rodiny. „Přizpůsobení se“ cílí na zvládnutí nároků typických pro přechod mezi dětstvím a dospíváním. Patří sem zejména požadavky spojené se vstupem do pracovního světa školy, nároky na společenskost jedince a jeho schopnost začlenit se do sociální skupiny. Obecně pak je „přizpůsobení se“ spojeno s nároky, které vyvolávají napětí mezi „BÝT“ a „MĚL BY BÝT“ (má povinnost), pokrývá tedy problematiku integrace dětí a mládeže v nejširším smyslu.

„Přeučení se“ jako sociálně pedagogický pojem se vztahuje k dimenzi utváření, je založeno na předpokladu tvárnosti mladých lidí. Prostřednictvím této kategorie je u Mollenhauera tematizována problematika sociokulturního rozšíření orientačního horizontu mladých lidí. Tato schopnost se výrazně uplatňuje tehdy, když se mladí lidé dostávají do nových prostředí (mimoškolních a mimorodinných) a čelí očekáváním a požadavkům na zvládnutí rolí, které mají nově zastávat. Vzhledem k tomu, že v moderní konzumní a mediální společnosti jsou děti a mládež vystaveny nepřehledným či dokonce protikladným sociálním a kulturním požadavkům, lze dimenzi „přeučení se“ chápat jako nezbytnou podmínku sociální integrace. Zároveň

je však nutné, aby zůstala zachována individuální identita jedince a byly vytvořeny takové společenské podmínky, aby se tato identita mohla bez obav projevit.

Kategorie „konfliktu“ konečně umožnila Mollenhauerovi uchopit typické konflikty (generační, školní, skupinové), které provázejí zvládnání života a sociální integraci mladých lidí. Sociálně pedagogicky jsou konflikty relevantní především proto, že prostřednictvím jejich zvládnutí dochází k rozšíření osobní schopnosti jednání, dovednost či schopnost zvládat konflikty je tedy samotným sociálně pedagogickým smyslem vzdělávání (učení). Tímto způsobem se Mollenhauerovi podařilo uchopit společenský charakter sociální pedagogiky mládeže, který zapadal do kontextu sociálních hnutí a revolt mladých lidí konce šedesátých let.

Hodnocení Mollenhauerovy sociální pedagogiky

Kritická sociální pedagogika měla ve své době také řadu odpůrců. L. Rössner, profesor Technické univerzity v Braunschweigu, který je považován za představitele scientisticky pojaté sociální pedagogiky, kritizoval nejasnost a obecnost jejích formulací. Z marxistických pozic bylo této linii sociálně pedagogického myšlení zase vyčítáno, že opustila některé klíčové marxistické postuláty, zejména klasickou tezi o třídním boji. Také zaměření kritické sociální pedagogiky 60. a 70. let minulého století především na dělnickou mládež je dnes vnímáno jako limitující. Přes uvedené výhrady je však Mollenhauerův význam pro sociální pedagogiku značný a dodnes je hodnocen jako jeden z jejích nejvlivnějších teoretiků. V čem především lze jeho sociálně pedagogický odkaz vidět pozitivně?

Mollenhauer otevřel problematiku výchovné pomoci v kontextu problému sociální spravedlnosti, což byl také úhel pohledu, který měl umožnit mladým lidem přijmout nabídky sociálního pedagoga (Pérez, 2003). V tomto smyslu Mollenhauerovo myšlení dodnes poskytuje sociální pedagogice v řadě zemí její stěžejní integrační orientaci. V jeho pojetí jde o pedagogiku humanistickou, neboť zakládají se v ní zkušenosti, jež jsou fundamentálními podmínkami lidskosti (Böhnisch, 1997).

Mollenhauer byl také jedním z prvních historiků vývoje sociálně pedagogických institucí v Německu. Jeho výklad sociální pedagogiky jako institucionální reakce na deficit a konflikty moderní industrializované společnosti je dodnes paradigmatický (Mollenhauer, 1959a). A konečně, kapitola Mollenhauerovy disertace z roku 1959

nesoucí název „Sociálně pedagogické aspekty dospívajících“ obsahuje vůbec první systematický úvod do sociální pedagogiky dětí a mládeže. Mohllenhauer se v něm přiblížil realitě života dětí a mladých lidí a ve svých základních rysech jeho dodnes inspirující a směrodatný (Böhnisch,1997). Sociální pedagogika tak posílila svůj empirický základ a v tomto duchu na ni také navázali současní němečtí sociální pedagogové.

Kritický racionalismus a německé hnutí za teorii sociální práce

Filosofickou protiváhou k sociálně kritickému pojetí pedagogiky byl ve své době novopozitivistický kritický racionalismus L. Rössnera.⁴⁶ Rössner byl přesvědčen, že jde o metodologii, díky níž může být pedagogika založena na skutečně čistých vědeckých základech a zároveň neztratit schopnost řešit výchovné problémy společnosti (Rössner, 1973, 20; Feroso, 1994, 78). Jeho přístup časově koresponduje s obdobím, kdy se v Německu začal prosazovat namísto pojmu sociální pedagogika anglosaský termín „social work“ a byla založena Německá společnost pro sociální práci (Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit), která se stala hlavním propagátorem sociální práce a postupně také garantem odbornosti sociální práce. To v Německu rozpoutalo několik desetiletí trvající diskusi o vztahu sociální pedagogiky a sociální práce.

S částí této diskuse, která reprezentuje zejména zájmy představitelů hnutí za vědu sociální práce, se lze seznámit v antologii sestavené Mühlumem (2004a). Jak uvádí Kornbeck (2014), společnou starostí všech do antologie zahrnutých autorů bylo vnímání nedostatečného uznání sociální práce. Tato obava vedla k tendenci posílit disciplínu teoreticky. Druhou problematicky chápanou otázkou bylo, zda má být sociální práce jako akademický obor součástí obecněji a univerzálněji chápané výchovné vědy. Konečně poslední otázkou bylo, zda mají být sociální pedagogika a sociální práce (v užším profesním smyslu) jako „profesionální dvojčata“ zastřešeny v profesní přípravě konceptem věd o výchově (Erziehungswissenschaften, EW).

V tomto druhém smyslu dokonce ani autoři, kteří reprezentovali a reprezentují

⁴⁶ L. Rössner studoval filosofii, psychologii, pedagogiku, sociologii a katolickou teologii. Pracoval jako podnikový a školní psycholog, přednášel filosofii na Pedagogickém institutu v Darmstadtu, od roku 1965 působil na Vyšší pedagogické škole v Oldenburku jako profesor sociální pedagogiky, později působil na Fakultě sociálních věd v Seminárii sociologie a vědy o sociální práce (Feroso, 1994, 77-78).

„vědu sociální práce“ nezastávali stejné názory. Např. Rössner chápal „sociální práci“ jako termín, který je v mezinárodním měřítku běžnější (zatímco sousloví „sociální pedagogika“ je německým specifikem), proto se přimlouval za jeho zavedení. Jak vidno, šlo o ryze praktické, nikoli epistemologické důvody. Rössner (ale např. také Tuggener, Wilhelm jako exponenti nového hnutí) chápali sociální práci především jako axiologicky neutrální (pozitivní) empirickou sociální vědu založenou na vědeckých důkazech. Předmětem jejího studia je faktická stránka výkonu sociální práce a její kauzální zákonitosti. Hlavní doménou sociální práce je konflikt jedince a skupin se společenskými institucemi v oblasti uspokojování potřeb, tedy oblast terciární prevence. Tématy sociální práce jsou socializace a disocializace, asymetrická socializace, socializované (nesocializované) chování, klíčovými analytickými koncepty jsou „jedinec“ a „chování“ (Fermoso, 1994).

Paradigma práce s klienty je behaviorální, procesuálně – produktové (zaměřené na proces a jeho výsledky). Vědecky řízený proces sociální práce vychází z evidence případu a určení sociální diagnózy, intervence má charakter profylaktických, korigujících, kompenzačních a manažerských technik. Sociální práce jako věda však nemá pouze analytický charakter, je také teleologická. Svoje cíle podle Rössnera nedefinuje sama, ale vzhledem k tomu, že jde o praktickou realizaci sociální politiky, přebírá je z této oblasti. Nicméně vzhledem k tomu, že behaviorální rámec sociální práce umožňuje plánovitou, systematicky řízenou a cílenou modifikaci lidského chování a postojů, byla pro Rössnera sociální práce výchovnou vědou (Erziehungswissenschaft), která spadá do oblasti sociálních věd, mezi nimiž má vůdčí postavení sociologie (Fermoso, 1994).

Sociální pedagogika orientovaná na životní okolí – H. Thiersch

Orientace sociální pedagogiky na životní okolí (Lebensweltorientierte Sozialpädagogik) vznikla jako reakce na profesionalizaci sociální práce a na vědecká vysvětlení sociálně odlišného chování, která sice byla empiricky hodnotná, ale ve svých důsledcích působila diskriminačně či selektivně (Böhnisch, 1997). Mezi sociální pedagogy, kteří se pokusili vymanit sociální práci z autoritářství expertů a moci sociálních institucí, patřil v návaznosti na K. Mollenhauera především H. Thiersch. Sám Thiersch v rozhovoru se Schugurenskym (2014b) vylíčil počátky

tohoto přístupu spadajícího do 70. let minulého století jako snahu založit sociální práci na sociálně pedagogických základech. To mělo umožnit, aby byl vzat v potaz životní svět klientů, posílen komunitární aspekt sociální práce a byla více akcentována lidská práva klientů ve společnosti zaměřené na blaho svých členů.

Sociální práce tak začala být chápána jako praxe lidských práv:

„Byli jsme ovlivněni takovými osobnostmi, jako Siegfried Bernfeld, Ivan Illich y Paulo Freire a teoriemi každodennosti Ervinga Goffmana, Alfreda Schütze, Bergera a Luckmanna, Habermase a Kosíka. V roce 1978 jsem publikoval článek o každodenním životě a sociální práci, který byl počátkem tohoto paradigmatu v sociální práci. Jmenoval se »Orientace na každodenní život«. Můj argument byl, že »každodenní svět« uživatelů sociálních služeb se nachází mezi »systémem« a »běžným životem« a že instituce sociální práce je ohrožena rizikem kolonizovat »každodenní svět« jako jakýkoli jiný systém.” (Schugurensky, 2014b, 6).⁴⁷

Thiersch také prosazoval myšlenku, že nejen stát má povinnosti vůči svým občanům, ale že sociální pracovníci mají přispět k reformě společnosti jako celku:

„(...) měli jsme dva hlavní úkoly: sociální a pedagogický úkol rozvíjet formy, metody a opatření v záležitostech komunity a politický úkol ovlivňovat veřejné povědomí a prosazovat systémové reformy, oba měly jít ruku v ruce.” (Thiersch in Schugurensky, 2014b, 9).⁴⁸

Thiersch tak sehrál hlavní roli v rozvoji sociální práce orientované na každodennost (alltagsorientierte Soziale Arbeit) a v anti-koloniální sociální práci (lebensweltorientierte Soziale Arbeit). Podle Hämäläinena (2003a) jsou obě tyto orientace vyjádřením německé tradice sociální pedagogiky.

Pojetí každodennosti a životního světa

Thiersch si uvědomoval, že do sociální práce je třeba vnést dimenzi citlivějšího vnímání každodenního života jejích klientů. Za tímto účelem vytvořil sociálně pedagogický koncept všedního dne, který umožnil realisticky interpretovat sociální

⁴⁷ „We were influenced by people like Siegfried Bernfeld, Ivan Illich and Paulo Freire, and by theories about everyday life like the ones proposed by Erving Goffman, Alfred Schütz, Berger and Luckmann, Habermas and Kosík. In 1978 I published an article on everyday life and social work that was the beginning of this paradigm in social work. It was called 'Everyday life orientation'. My argument was that the 'everyday world' of users of social work services are in between the 'system' and 'everyday life', and that social work institutions are always at risk of colonizing the 'everyday world' like any other system.” (Schuhurensky, 2014b, 6).

⁴⁸ „(...) we have two main tasks: the social and pedagogical task of developing forms, methods and arrangements in community affairs, and the political task of creating public awareness and advocating systemic reforms, and the two should go together.” (Schugurensky, 2014b, 9).

realitu dětí, mladých lidí (a dospělých, pozn. J.L.), jejichž chování tak mohlo být pochopeno v každodenní souvislosti jako „jednání při zvládnání života“ (Böhnisch, 1997).

Každodenní svět (Lebenswelt) je zde chápán jako sociální a materiální životní okolí, v němž si sociální aktéři osvojují určité životní styly, rutiny a typizace sociální skutečnosti a kde vznikají dispozice k chování, časově a lokálně podmíněná hodnocení a sociální reprezentace skutečnosti (Thiersch, 2014).⁴⁹ Životní okolí se nedá zjednodušeně chápat jako „přirozené prostředí lidí“, je určeno kulturně a sociálně: v rodině, ve vrstevnické skupině, komunitě, na pracovišti. Pokud se vydá do některého z těchto horizontů třetí osoba, vstoupí do komunikačního procesu, aniž by však zároveň opustila svůj vlastní původ a zkušenosti (Keppeler & Specht, 2007). Lebenswelt je tedy spíše částí samotného jedince, „horizont samozřejmostí“, z nichž lidé ve svém životě orientačně vycházejí. Na tento horizont naráží sociálně pedagogické dění, zároveň ho však musí respektovat a usilovat o porozumění, jinak by nebyl pomocí, nýbrž opresivní praxí.

Životní situace

Thierschův koncept je znám také pod heslem „pedagogika životních situací“. Pojem „životní situace“ má svůj původ v sociálně politické debatě 50. až 60. let minulého století, v sociálním smyslu označuje prostor, který je k dispozici jedinci k uspokojení jeho materiálních a nemateriálních potřeb (Keppeler & Specht, 2007).

V sociálně pedagogickém smyslu, rozhodující pro posouzení životní situace nejsou pouze úroveň sociálního zaopatření, ale také možnosti sociálních kontaktů, příležitosti k učení, získávání zkušeností i k odpočinku, šance disponovat sociálními statky a participovat aktivně na životě společnosti. Koncept životní situace tedy vyjadřuje, že rozdílné sociálně-strukturní dimenze se vztahují k rozdílným životním situacím (Keppeler & Specht, 2007).

Lidé se mnohdy dostávají do obtížných životních situací, které jsou komplexem

⁴⁹ V Husserlově smyslu je „lebenswelt“ svět, jemuž jedinec vždy již nějak rozumí, aniž by pro toto porozumění potřeboval teoretické či jiné zprostředkování. Jako výkladový koncept je „lebenswelt“ užíván v hermeneuticko-pragmatické, fenomenologické a sociálně interakcionistické tradici sociálních věd. Heuristický potenciál konceptu spočívá v tom, že umožňuje porozumět sociálnímu chování osob a jejich interpretacím světa. Lze tedy zkoumat (Thiersch, 1995, 221) každodenní životní zkušenost jedinců, skupin i komunit a její konstitutivní prvky v podobě rutin, zvyků, chování, hodnotových, ideologických a politických předpokladů, na nichž je založeno např. chápání normality, jako proces tvorby symbolického i materiálního světa.

zahrnujícím vlivy okolí, chování a reálné postoje jedince, to vyžaduje posuzovat vícevrstevnaté problémy lidí v jejich individuálních životních situacích komplexně a rozvíjet odpovídající procesy pomoci (Specht, 2007). Thiersch si kriticky uvědomoval, že profesionální sociální pracovníci se v práci často zaměřovali pouze na to, co přesně zapadalo do předem definovaného rámce, posuzovali životní situace klientů na základě přesně stanovených definic problémů a při jejich řešení postupovali byrokraticky. Tím se začalo vytrácet porozumění pro individuální specifičnost těchto situací, když se však sami pracovníci vystavili každodenní realitě svých klientů, byli znejistěni a vyprovokováni sebekriticky ověřit, zda jsou svým jednáním spravedliví k jejich tísní (Böhnisch, 1997).

V Thierschově pojetí sociální pedagog akcentuje význam sociálního, historického a kulturního kontextu, ve kterém se odehrává každodenní život jedinců, skupin a komunit. Sociálně výchovná práce se proto nemůže omezovat na „analýzu případů“, prostředí nebo jedinců chápaných jako „problém“, ale zcela v protikladu k tradičnímu pojetí případové práce má do svého působení začlenit komplexní perspektivu sociálního pole, do něhož jsou osoby i instituce situovány. Bere tedy v potaz množství materiálních, sociálních a individuálních proměnných, které podmiňují životní situace.

Zvládání složitých životních situací (Thiersch, 1990) je založeno na schopnosti řešit konflikty (Konfliktfähigkeit), které jsou běžnou součástí každodenního sociálního světa a které musí být žity a vyřešeny, aby byla možná autonomie i solidarita jako protiváha rozporů a fragmentarizace života. Sociálně pedagogická intervence proto hraje hned dvojí roli v procesu sociální změny: za prvé poskytuje komplexní podporu a pomoc osobám, které se ocitnou ve složitých životních situacích, za druhé se snaží zvýšit jejich kompetence a kognitivní a sociální dovednosti, které mají navzdory vnímaným omezením a znevýhodněním umožnit autonomní vytváření strategií ke zvládání nároků těchto situací. Sociální pedagogika se snaží uchopit obtíže tam, kde se pro postiženého rozvinuly, a ukázat je v komplexnosti daného všedního dne. Vidí a akceptuje jeho zkušenosti, interpretace, strategie řešení a (přirozené) zdroje (Thiersch 1986, 43). Sociální pedagog se tedy neorientuje na kompenzaci deficitů, ale na podporu potenciálu jedinců, skupin a komunit, tak aby překonali omezení, které negativně determinují jejich možnost participovat na sociálním a veřejném

životě.

Orientace na životní okolí jako současná perspektiva německé sociální práce

Sociálně pedagogický význam Thierschova konceptu je dán tím, že se v 90. letech minulého století stal základem zákona ochrany dětí a mládeže v Německu (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG). Tímto způsobem se také sociálně pedagogický přístup stal centrálními modelem sociální práce v Německu (Puhl, 2011, Erath, 2006).⁵⁰ Také na tuto významnou etapu své kariéry vzpomíná Thiersch v rozhovoru se Schugurenskym:

„V roce 1990 jsme připravili pro vládu zprávu, do níž jsem začlenil koncept orientace na každodenní život a orientaci na životní svět, který se ve finále stal hlavním paradigmatem v debatách o sociální práci a přípravě sociálních pracovníků. Stejně důležité je také to, že v roce 1990 byl přijat zákon o ochraně mládeže inspirovaný hlediskem životního světa, který je stále v platnosti. Polytechnické univerzity mě pravidelně zvou, abych o orientaci na životní svět přednášel, protože jde o hlavní téma v přípravě sociálních pracovníků a sociálních pedagogů. Jsem tomu velmi rád.“ (Schugurensky, 2014b, 6).⁵¹

Klíčovým principem pedagogiky životních situací a jejího pojetí sociálně výchovné intervence je participace subjektů na sociální změně, což je chápáno jako základní demokratický princip, který sjednocuje přístupy všech institucí vstupujících do životního pole jedinců, skupin a komunit a nabízejících svoje služby a programy (Galuske, 1993; Gögercin, 1999). Orientace na životní okolí tak umožňuje zastřešit cíle, metody a prostředky sociální práce v určitém sociálním kontextu.⁵² Zároveň tento přístup zlepšuje kvalitu vztahů a spolupráci mezi uživateli služby a profesionály (Schnurr, 2001, 1334).

⁵⁰ Přestože je orientace na každodennost centrálním model poskytování sociálních služeb v Německu, v praxi se uplatňují i přístupy jiné, např. model orientovaný na služby (H.-U. Otto, G. Flösser), model systemický (Staub-Bernasconi) a model sociálně ekologický (Wendt). Více k tomu Puhl (2011).

⁵¹ „In 1990 we prepared a report to the government in which I introduced the concept of everyday life orientation and lifeworld orientation, and eventually this became the main paradigm in social work debates and in the training of social workers. As importantly, also in 1990 a law of youth and welfare that was inspired in the lifeworld approach was passed, and it is still in use today. I am regularly invited by polytechnics to talk about the lifeworld orientation, because this is a central topic in the training of social workers and social pedagogues. I feel very happy about it.“ (Thiersch in Schugurensky, 2014b, 6).

⁵² Například práce na ulici je metodou přístupu orientovaného na okolí; postupy a techniky jsou zejména kontaktování a nاپojování se na mladé lidi (Puhl, 2011).

Sociální pedagogika orientovaná na životní okolí (životní situaci) si vyžádala také určitý způsob fungování sociálních služeb, ten je v intencích Thierschova konceptu založen na následujících principech:

- **Prevence:** sociální pomoc a asistence nemá pouze reagovat na konflikty v procesu jejich vzniku, ale především jednat, vytvářet nástroje a infrastrukturu sociální podpory, která bude schopna reagovat na skutečnou i potenciální sociální a individuální dimenzi nedostatků, rizik a potřeb mladých lidí.
- **Participace:** lidé jsou chápáni jako subjekty schopné vyjednávání a sebevyjádření (Selbstbestimmung), které dokážou v rámci konkrétních historických podmínek ovlivňovat svoje okolí a vznášet na něj svoje požadavky.
- **Integrace:** prostředek budování inkluzivní společnosti umožňující překonat omezení bránících sociální kohezi a přijetí kulturní diverzity. Toto uznání diference, pokud je spojeno s aktivní pomocí tam, kde jsou rozpoznány určité potřeby, je zároveň uznáním solidarity (Thiersch, 1997, 8).
- **Síťování (propojování):** vytváření sociální agendy založené na spolupráci státu a veřejného sektoru, sociálních služeb a iniciativ občanských, soukromých a komunálních. Tak vzniká představa nové profesionální kolegiality („neue Kollegialität“), která má umožnit komplexní interdisciplinární pohled na problém a hledat účinné formy pomoci a sociální intervence.
- **Decentralizace a regionalizace:** orientace na lokální a regionální dimenzi činností a programů poskytovaných služeb. Referenčním rámcem jsou zóny měst a čtvrtí, sociální sítě, lokální tradice, které udržují a dávají význam každodennímu životu osob (Thiersch, 1998).
- **Rozšíření:** souhrn těchto principů vytvoří podmínky pro natolik systematické a účinné působení, že bude mít vliv na široké sociální oblasti a sociální politiku v jejím celku (rodinnou politiku, komunální politiku, vzdělávací a hospodářskou politiku, které jsou spojeny s dalšími kompetencemi (Mielenz & Münchmeier, 2001).

Pojetí sociální pedagogiky jako pomoci v životních situacích je v současném odborném diskursu značně rozšířeno. Jeho podstatu lze na závěr shrnout s oporou o Papenkorta (2006, 107): V popředí sociální pedagogiky chápáné jako „pomoc v

životních situacích“ stojí široké pojetí sociálně pedagogické pomoci jako poskytování určité konkrétní služby (např. prostřednictvím různých podob poradenství, psychosociální péče a asistence). Přístup se soustřeďuje na reálnou konkrétní problematickou situaci a snaží se o její řešení. Teoreticky je otevřený sociologii každodennosti, vlivům fenomenologickým, humanistickým a kritickým. Heslo „pomoc v životních situacích“ zdůrazňuje preferenci subjektivní perspektivy adresátů, neboť situace může být žita jen z pohledu jejího účastníka. Pomoc se zaměřuje na obtíže každodenního života, resp. životního způsobu, chápe se méně jako »direktivní podpora« (support), ale spíše jako »nedirektivní doprovázení« (assistance) podle zásady »pomoc k svépomoci«.

Také další významný německý teoretik, jehož text byl přeložen do slovenštiny, J. Schilling (1999), chápe sociální pedagogiku jako pomoc v různých životních situacích. V jeho pojetí jde o „pozitivní pedagogiku“ chápající výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím k rozvoji osobnosti i zlepšení životních společenských podmínek. Hlavními principy práce je dobrovolnost a sebeurčení.

Dobrovolnost nenabízí žádné záruky pro poradenství a intervenci, proto postupy a metody nejsou nazývány intervencemi, ale nabídkami pomoci a poskytováním podpory. V souladu s tím si sociální práce bere na starost navrhování iniciativ a poskytování podpory, ale není zodpovědná za to, jak s těmito nabídkami příjemce naloží. Uživatelé tedy nejsou chápáni jako „příjemci služby“, ale jako vědomě jednající aktéři (Thiersch, 2002). Tak se sociální pedagogika pokouší různými cestami pomoci přispět k tomu, aby lidé získali moc nad svým rozhodováním, obnovili hodnotu sociálních a historických souvislostí vlastního života a rozšířili sociální kompetence nezbytné k řízení svých individuálních i skupinových zájmů.

Sociální pedagogika dětí a mladých lidí jako výchovná pomoc při zvládnání života (Lebensbewältigung)

Již od dob H. Nohla je sociální pedagogika spojena s konceptem výchovy jako životní pomoci mladým lidem. V tomto smyslu na něj dnes navazuje L. Böhnisch, jehož sociálně pedagogická koncepce je známa jako pomoc ke „zvládnání života“ (Lebensbewältigung). Také pro Böhnische je sociální pedagogika disciplínou, která je v teorii i praxi nesena perspektivou sociální integrace jako svou vůdčí ideou, jako

empirická pedagogika pak zakládá svůj výchovně-vědecký přístup na centrální kategorii „výchovná pomoc ke zvládnání života“ (Böhnisch, 1997, 17). Již ve své disertaci z roku 1979 Böhnisch upozorňoval:

„Sociální pedagog se musí pokusit dostat se na základě problémově uchopené reality k životní praxi subjektu. Tak získá sociální pedagogika prostor pro sociální dění: akceptovat a podporovat výkony subjektu s vypořádáním problémově uchopených vztahů.“ (Böhnisch, 1979).⁵³

Také Böhnischův koncept sociální pedagogiky dětí a mladých lidí se začal vyvíjet v sedmdesátých letech minulého století jako reakce na profesionalizaci sociální práce. Jak autor připomíná, cesty vzdělávání se staly vědecky fundovanými, představa o povolání jasnější a oproti ostatním sociálním povoláním uzavřenější, důsledkem bylo, že se sociální pedagogika stále více opírala o svou profesionalitu než o pedagogické vcítění do sociální reality života dětí a mládeže (Böhnisch, 1997). Tím začala sociální pedagogika ztrácet svoje původní zakotvení v konceptu výchovného porozumění.

Kategorie všedního dne a výchovné pomoci ke zvládnání života

Böhnischova sociální pedagogika je, na rozdíl od konceptu jeho souputníka H. Thiersche, zaměřena v intencích německé tradice pouze na děti a mladé lidi. Ti jsou v souladu s demokratickým pojetím výchovy chápáni jako aktivní aktéři, subjekty s vlastními zájmy, představami, touhami, přáními, ale také s problémy, které souvisejí s jedinečnými situacemi, ve kterých se utváří jejich identita, propojují rodinné a komunitní vztahy a ohlašuje možný i skutečný svět. Nároky těchto situací je třeba naučit se zvládat.

Podobně jako u Thiersche patří i Böhnischova koncepce sociální pedagogiky do orientace na každodennost, na realitu všedního dne. Všední den znamená soubor rutin, opakujících se rituálů, typizujících zkušeností, ke kterým se vztahují jedinci a sociální skupiny ve společném sociálním prostoru, aby v nich hledali oporu, zajištění své „normálnosti“ a schopnosti jednání. Všední den je tedy „sociálním médiem zvládnání života“ (ibid. 58). Je to místo, z něhož děti a mladí lidé interpretují nároky, které jsou na ně kladeny, také je to místo, kde vznikají obtíže a odchylky v chování,

⁵³ „Der Sozialpädagoge muss also versuchen, über eine problemverstellte Realität zur Lebenspraxis des Subjekts zu gelangen. Darin erhält die Sozialpädagogik ihre Handlungsperspektive: Subjektleistungen in der Auseinandersetzung mit den problemverstellten Verhältnissen zu akzeptieren und zu unterstützen.“ (Böhnisch, 1979).

kteře nejsou institucionálně podchyceny. Podle Böhnische právě ty děti a ti mladí lidé, kteří se v institucích a pravidlech nemohou realizovat, hledají ve všedním dni sociální a kulturní prostor, ve kterém by mohli experimentovat s různými možnostmi vlastního jednání.

Böhnisch (1997, 58) podobně jako Thiersch poukazuje na „pseudokonkrétnost“ všedního dne, tím myslí, že lidé chápou všední den subjektivně jako jedinou platnou, „jejich“ realitu. Všední den je tedy v tomto smyslu „omezený“, ve svém pragmatismu je imunní vůči společenským nátlakům, jejichž cíle a záměry jsou chápány jako všední den ohrožující. Omezenost všedního dne pak vede k tomu, že schopnost jednání se stále více redukuje a lidé nejsou připraveni na sociální změny a konflikty, na které pak reagují regresivně:

„Ne nadarmo říkáme: Oficiálně u nás neexistuje žádné dětské nepřátelství, ale všední den je velmi nepřátelský k dětem; oficiálně u nás neexistuje rasismus, ale všední den je rasistický. Na druhou stranu nám tato perspektiva nesmí zakrýt možnost vidět, že ve všedním dnu se také mohou nacházet neočekávané alternativy jednání a zvládání života.“ (Böhnisch, 1997, 59)⁵⁴

Z uvedeného plyne, že „všední den“ je otevřený, avšak metodicky náročný sociálně pedagogický koncept, který umožňuje propojit porozumění konkrétním situacím a každodenní zvládání života dětmi a mladými lidmi s objektivními společenskými nároky, na které se sociální pedagogika konce konců musí odvolávat. Toto propojení zajišťují rozmanité sociálně pedagogické nabídky, které musí být pro děti a mladé lidi přitažlivé nebo alespoň co nejsnesitelnější. Právě v tom tkví podle Böhnische „vysoké umění na všední den orientované sociální pedagogiky“ (ibid., 59).

Všední den jako sociálně pedagogický koncept umožňuje porozumět, jak se děti a mladí lidé vypořádávají při svém růstu a dospívání s problémy, a odhalit, jaké strategie a možnosti zvládání života již mají. Proto je třeba, aby se rozvíjel odpovídající typ výzkumu, který je zúčastněný a podněcující a umí rozpoznat všednodenní stereotypy a rutiny, jimiž děti a mladí lidé vyjadřují své životní obtíže stejně jako svá „biografická práva volby“ (ibid., 59-60). V tomto duchu Böhnisch souzní se současnými trendy v oblasti tzv. nových studií dětství, které se orientují na

⁵⁴ „Nicht umsonst sagen wir: Offiziell gibt es bei uns keine Kinderfeindlichkeit, aber der Alltag ist sehr kinderfeindlich; offiziell gibt es bei uns keinen Rassismus, aber der Alltag ist rassistisch. Andererseits darf uns diese Perspektive den Blick nicht dafür verstellen, daß im Alltag auch unverhoffte Handlungs- und Bewältigungsalternativen liegen können.“ (Böhnisch, 1997, 59)

etnografické výzkumné metody a také rozvíjejí myšlenky zmocnění (empowerment) dětí a mladých lidí k jednání v jejich vlastním životním okolí.

I svoji další kategorii „výchovná pomoc ke zvládnání života“ uvádí Böhnisch do vztahu k nárokům procesu socializace a individuace. Je si vědom, že pluralizace podob dětství a mládí přinesla problémy, s nimiž jsou děti a mladí lidé vzhledem ke svým možnostem různě konfrontováni. Navzdory odlišnosti těchto podmínek však platí, že dětství a mládí musí být zvládnuty. „Výchovnou pomoc ke zvládnání života“ Böhnisch systémově nahlíží ve třech základních rovinách (Böhnisch, 1997, 93-94):

- skutková rovina: zvládnání života jako individuální strategie umožňující normalizovat každodenní životní nároky, v sociálně pedagogickém smyslu to znamená pátrání po schopnosti konat v životních obtížích a rozporných a zatěžujících všednodenních situacích;
- socializační rovina: zvládnání života jako management socializačního procesu, zejména přechodů typických pro určitý věk, zvládnání diskrepancí, které vznikají tím, že se podoby dětství a mládí zpluralizovaly;
- rovina životní situace: zvládnání života jako sebeprosazení (uplatnění se) v rámci daných společenských poměrů podle vlastních biografických možností.

Ve vztahu k uvedeným rovinám má pak tato kategorie tři základní významy:

- pomoc k podpoře zvládnání všednodenních aktivit;
- pomoc při zvládnání přechodových fází dětství a integračních problémů přesahujících dětskou všednodennost;
- individualizovaná pomoc v sociální životní situaci, která se orientuje na biografické šance a rizika, ale také na možnosti a práva volby.

Výchovná pomoc je dětem a mladým lidem poskytována v podobě nejrůznějších nabídek. Böhnisch je třídí takto:

- nabídky podporující a rozšiřující: pomoc při výchově⁵⁵, péče o volný čas, kulturní a občanské vzdělávání, poradenství pro mládež;
- nabídky doprovázející školu a povolání + nabídky integrační pomoci při odchýlném chování: pomoc školákům při učení, pomoc při hledání povolání (kariérové poradenství), sociální práce s mládeží, nabídky a opatření pro ohroženou mládež (nabídka alternativního sociálního prostředí), pomoc při

⁵⁵ „Pomoc při výchově“ je německý pojem pro neformální mimoškolní výchovu zaměřenou na volnočasové podchycení sociálně znevýhodněných a výchovně zanedbaných dětí a mladých lidí.

domácí výchově (nabídka mimorodinného prostředí dospívání);

- sociálně-infrastrukturně uspořádané nabídky: jde např. o podporu budování sociálních sítí dětí a mládeže a o podporu mladých lidí při jejich kulturně svébytném zasahování do prostředí.

Abychom tento koncept více zpřehlednili, nabízíme jeho systematické shrnutí v tabulce č. 4.

Výchovná pomoc ke zvládnání života dětmi a mladými lidmi		
Rovina	Nabídky pomoci	Funkční oblasti pomoci
skutková – každodenní nároky	pomoc při zvládnání všednodenních aktivit	mimoškolní výchova, volný čas, výchovné poradenství, výchovná péče
socializační – nároky socializačních přechodů	pomoc v tranzitorních fázích a integračních problémech, pomoc při zvládnání konfliktů	sociální práce ve škole, kariérové poradenství, práce s ohroženou mládeží, pomoc rodině při výchově, sociální práce mezi mládeží
životní situace – sebeprosazení, uplatnění	individualizovaná pomoc v životní situaci, podpora biografických šancí a práva volby	podpora mladých lidí při budování sociálních sítí a kulturním přisvojování si prostředí

Tabulka č. 4 – Výchovná pomoc ke zvládnání života dětmi a mladými lidmi

Zdroj: Böhnisch (1997), zpracování do tabulky autorka

Nabídky výchovné pomoci musí být pro děti a mladé lidi přijatelné, proto Böhnisch formuloval pracovní principy, jejichž dodržování má přijetí pomoci z jejich strany usnadnit (Böhnisch, 1997, 246-247):

- Princip vlastní hodnoty – spojuje poznatky o klíčovém významu sebedůvěry a pozitivního selfkonceptu při zvládnání života s výzvou vytvářet sociálně pedagogické nabídky podporující vlastní hodnotu.
- Skupinový princip – vyjadřuje, že skupiny dětí a mládeže potřebují vytvářet vlastní, relativně samostatnou kulturu, péče a nabídky sociální pedagogiky proto mají vždy obsahovat skupinový prvek.
- Princip sociálního prostoru – zvládnání života u dětí a mládeže je často spojeno s chováním, jehož prostřednictvím si děti a mladí lidé osvojují prostor, v němž žijí, proto nemá sociální pedagogika svoje nabídky mladým lidem stanovovat institucionálně, ale sociálně prostorově.
- Časový princip – cílí na porozumění přítomnosti a budoucnosti mládeže a

požaduje, aby sociální pedagogika ve svých nabídkách respektovala a zhodnotila chování mládeže, které je v jiných institucích jako škola a veřejnost spíše diskriminováno.

- Biografický princip – teze, že sociálně pedagogická péče a nabídky musí umět zohlednit rozdílné biografické předpoklady a možnosti mládeže, které ne vždy korespondují s načasováním institucionálních socializačních přechodů a se strukturami výchovně vzdělávacích institucí.
- Sociálně kulturní princip – vztahuje se na tendenci mládeže a mladých dospívajících symbolizovat svoji nezávislost a vyjadřovat emoce prostřednictvím svébytných kulturních forem, sociální dimenze zvládnání života mladými má tedy svoje kulturní vyjádření (sociálně kulturní práce je proto součástí sociálně pedagogické pomoci).
- Princip prostředí – sociálně pedagogické nabídky mají umožnit utváření nových prostředí samotnými dětmi a mladými lidmi.

Böhnisch podtrhuje, že sociální pedagogika není orientována jen na to, aby dětem a mladým lidem, kteří se nalézají v životních obtížích a mající problémy s integrací bylo umožněno vyvážnout z problémů. Cílem je především rozšířit jejich orientační horizont a repertoár jednání, aby se mohli aktivně účastnit společenského života. Sociální pedagogika proto již není pouze integrační pomoc v rámci biografických (socializačních) přechodů, tak jak ji koncipovali ještě Mollenhauer nebo Hornstein, ale je takovou sociální a politickou praxí, která požaduje otevřenost pro životní vztahy dětí a mladých lidí, kterým se má dostat sociální a politické pozornosti hned, nikoli s odkazem na to, až budou jednou dospělí. V tomto smyslu překračuje také Böhnisch tradiční chápání sociální pedagogiky jako nápravy a kompenzace nedostatků a činí z ní pedagogiku orientovanou na zmocnění. Svým způsobem se v tomto konceptu završují funkce sociální pedagogiky, které v průběhu let historicky vznikly.

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ VÝVOJ A STAV V DALŠÍCH ZEMÍCH

Poté, co jsme se pokusili detailněji nastínit vývoj pojetí sociální pedagogiky v Německu, od kolektivistických vizí Natorpových, přes pomoc mládeži (Jugendhilfe) po pedagogiku životních situací, se pokusíme nastínit její současný stav ve vybraných zemích. Začneme u sociální pedagogiky polské, která měla výrazný vliv na rozvoj sociální pedagogiky české a slovenské.

Sociální pedagogika v Polsku

Polská sociální pedagogika byla zpočátku svázána prostřednictvím své zakladatelky H. Radlińské s Natorpovým filozoficko – sociologizujícím pojetím pedagogiky včetně jejího dominantního tématu, jímž bylo postulování významu výchovné, etické a kulturní dimenze lidského společenství. Tato orientace rodící se polské sociální pedagogiky nepochybně korespondovala se situací polského národa, který v důsledku složitých politických okolností zakládal svoji identitu především na kultuře, k níž však neměl, vzhledem k nemožnosti vzdělávat se v polském jazyce, dostatečný přístup (Deller Brainerd in Hämäläinen, 2012a). Počátky polské sociální pedagogiky proto nelze oddělit od širokého vlasteneckého hnutí, jež bylo reakcí na politiku odnárodňování probíhající v důsledku rozdělení Polska mezi Rusko, Prusko a Rakousko. Pro polskou sociální pedagogiku bylo za těchto nelehkých politických a sociálních okolností typické její národní a kulturně osvětové směřování. Lze říci, že její zakladatelka Radlińská zůstala tomuto konceptu věrná až do své smrti v roce 1954.⁵⁶

Radlińská členila sociální pedagogiku na:

⁵⁶ Předmět a úkoly sociální pedagogiky se Radlińská snažila zformulovat od roku 1909, kdy vydala první texty „Z zagadnień pedagogiki społecznej“ a „Podstawy wychowania narodowego“ (1909, 1910). Za první publikaci věnovanou mimoškolní osvětě lze považovat Radlińské práci „Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja“ (1913). Základy své koncepce sociální pedagogiky položila v textu „Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego“ (1935). V roce 1925 založila studium sociálně osvětové práce na katedře pedagogiky Svobodné varšavské univerzity. Zároveň se věnovala empirickým výzkumům prostředí (témata nezaměstnanosti, volného času apod.). Po válce založila katedru sociální pedagogiky na nově zřízené Univerzitě v Lodži. Spolupracovala zde s R. Wroczyńskim, A. Kamińskim a I. Lepalczykovou. V letech 1950-1956 zde byla jí založená katedra zrušena a obnovena v roce 1957. Ve stejné době byla z iniciativy žáků Radlińské zřízena katedra sociální pedagogiky na Univerzitě ve Varšavě (dle Mařová-Niklová, 2007).

- teorii sociální práce, která se zaměřuje na rozpoznání podmínek, z nichž plyne potřeba ochrany, péče a pomoci, a na jejich nápravu,
- teorii osvěty, která je zaměřená na otázky a problémy vzdělávání dospělých, pracovní pedagogiku, volný čas, rekreaci, práci s jednotlivci a skupinami tak, aby mohli plnit životní úkoly;⁵⁷
- dějiny sociální a osvětové práce zaměřené na historii vývoje sociálních institucí, okolnosti a motivy jejich vzniku a na jejich výchovné působení (Radlińska, 1961 dle Mařová-Niklová, 2007, 21).

Podobně významný žák Radlińskiej R. Wroczyński (1966) viděl sociální pedagogiku jako pedagogiku, jejíž součástí je pedagogika sociální péče a mimoškolní výchovy a kulturně osvětová práce s dospělými. Wroczyńského publikace *Pedagogika społeczna* (1966) přeložená v roce 1968 do slovenštiny se stala výrazným podnětem pro některé československé badatele (O. Baláž, M. Přadka), aby se zabývali pedagogikou prostředí v době, kdy sociální pedagogika nebyla v tehdejší Československu téměř pěstována.

Témata polské sociální pedagogiky

Centrálním pojmem a podle některých autorů (Czarnecki, 2012) také předmětem sociální pedagogiky je kategorie prostředí, s níž pracovala již H. Radlińska. Ta chápala prostředí jako soubor hmotných i nehmotných podmínek, ve kterých jedinec žije a které mají dlouhodobý vliv na jeho osobnost. K faktorům prostředí řadila přírodu, životní podmínky vytvořené lidskou praxí, vztahy mezi lidmi, osoby jednající a reagující na vliv různých faktorů včetně výtvarů lidského ducha, jako jsou víra, věda a umění. Prostor mělo v jejím pojetí dvě dimenze, objektivní a subjektivní, přičemž právě neviditelná subjektivní dimenze prostředí byla z výchovného hlediska nejvýznamnější (Wiatr, 2015).

Dnešní polští interpreti (Wiatr, 2015) Radlińské vytýkají, že subjektivní a objektivní dimenzi prostředí chápala ve vzájemném protikladu a nevytvořila teorii, která by tyto dimenze umožnila koherentně propojit ve smyslu ontologickém, epistemologickém a metodologickém. Zároveň však oceňují, že právě způsob, jakým již na začátku 20. století kategorii prostředí definovala, umožnil, aby se sociální pedagogika stala v

⁵⁷ V pojetí osvěty vycházela z jejích zakladatelů v Polsku, jako byli H. Kollataj, S. Staszic, K. Libert (Kamiński in Mařová-Niklová, 2007).

Polsku samostatnou vědní disciplínou.

Význam kategorie prostředí v polské sociální pedagogice lze ilustrovat také na Wroczyńském, pro něhož se v šedesátých letech analýza prostředí a možností jeho ovlivňování stala nejdůležitějším úkolem sociální pedagogiky: „Sociální pedagogika, opíraje se o empirická zkoumání, tedy o zkušenost, rozebírá výchovné vlivy, které vycházejí z prostředí, a určuje zásady organizování prostředí z hlediska potřeb výchovy.“ (Wroczyński, 1966, 46⁵⁸). Organizováním prostředí má sociální pedagogika naplňovat svoje dvě základní funkce, profylaktickou a kompenzační. Profylaxe je chápána jako utváření výchovně hodnotných podnětů a tlumení aktivit, které by mohly být pro jedince ohrožující, kompenzace jako vyrovnávání negativních vlivů prostředí.

Dlouhý sled nástupců Radlińské a Wroczyńského rozvíjí problematiku prostředí, tuto klíčovou myšlenku polské sociální pedagogiky, dodnes. Nicméně, výkladové koncepty prostředí se v průběhu času logicky proměnily: od objektivizujícího pohledu R. Wroczyńského a A. Kamińského, kteří se zabývali zejména možnostmi, jak koordinovat vliv různých prostředí a tím zvyšovat jejich výchovný vliv na jedince, až po současné koncepce, které objektivistické, deterministické a statické chápání prostředí, s jeho intencionálními i neintencionálními výchovnými funkcemi, nahrazují méně statickými koncepcemi konstruktivistickými a interpretativními a přinášejí tak další zajímavé pohledy na sociální reality (Wiatr, 2015). Aktuálně k těmto novějším pracím patří například koncepce prostředí jako prostoru lidského života A. Przeclawské⁵⁹, koncepce prostředí jako lokality M. Mendelové⁶⁰ a koncepce prostředí jako životního světa (lebenswelt) D. Urbaniak-Zajacové⁶¹.

Od 60. let minulého století se v polské sociální pedagogice začala do centra pozornosti dostávat také problematika volného času a organizování péče školy o děti

⁵⁸ „...pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych, a więc na empirii, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania.“ (Wroczyński, 1966, 46).

⁵⁹ Przeclawska A. (2000). Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro. In: Przeclawska A., Theiss W. (red.). *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

⁶⁰ Mendel M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*. In Mendel M. (red.). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

⁶¹ Urbaniak-Zajac D. (2004). *Koncepcja „środowiska” w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt”*. In Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., Granosik M. (red.) *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

mimo vyučování. V této souvislosti lze opět zmínit zejména Wroczyńského, který upozorňoval na nezbytné nabídky volnočasových aktivit pro děti v sídlištních zástavbách, které trávily čas mimo dohled tradičních institucí. Mařová-Niklová (2007) v zevrubné analýze polské sociální pedagogiky uvádí, že organizování péče o děti ve městech a starost školy o děti mimo vyučování resp. oblast volného času patří stále k nosným tématům polské sociální pedagogiky, jíž dnes věnují pozornost takoví autoři, jako A. Zawadzská, A. Nowaková, W. Cizkowski, S. Kawula, M. Orłowska, E. Marynowicz-Hetka a další.

V současné době, jak plyne z analýzy publikačních aktivit věnovaných sociální pedagogice, však dominují zejména témata sociálních změn, chudoby, sociálního vyloučení, selhávání ve vzdělávání, resocializace, krizové intervence a podpory (Radziejowicz-Winnicki, 2008, 169). Velký zájem je také o problematiku rodiny a jejích proměn v podmínkách společnosti ekonomických a sociálních rizik (např. Kawula, 2011).

Polská sociální pedagogika jako věda a jako obor vzdělávání

Komparativní studie realizovaná pod vedením M. J. Calderóna (2013) uvádí, že sociální pedagogika je v Polsku chápána jako teorie založená na praxi, jejíž charakter je teoreticko-metodologický (doslova „je souborem teorií metodologického charakteru“). Podobně Mařová-Niklová (2007) uvádí, že v Polsku funguje sociální pedagogika jako teoreticko-filozofický a metodologický základ pro praxi, který se opírá jak o teorii, tak o empirický výzkum. Samotným cílem sociálně pedagogické práce je podle Czarnického (2012, 396):

„utváření jedince tak, aby byl schopen žít ve společnosti, navazoval vhodné sociální vztahy při uspokojování vlastních potřeb, aniž by se dostával do konfliktu s hodnotami přijatelnými ve společnosti. Za tímto účelem je důležité, aby ve výchovném procesu získal soubor hodnot, mravních zásad a zvyklostí, naučil se efektivní komunikaci ve skupině, vytvořil si určitý náhled na svět, získal schopnost realizovat vlastní cíle atd.“⁶²

⁶² „Celem pedagogiki społecznej jako praktyki jest ukształtowanie jednostki w taki sposób, aby była ona zdolna do życia w społeczeństwie, a więc nawiązywania prawidłowych więzi społecznych oraz zaspokajania własnych potrzeb bez popadania w konflikt w wartościami akceptowanymi przez to społeczeństwo. Aby ów cel osiągnąć, w procesie wychowania jednostka powinna przyswoić sobie określony zestaw wartości zasad moralnych i obyczajowych, nauczyć się skutecznej komunikacji w grupie, przyswoić sobie określony światopogląd, nabyć zdolności realizowania celów itd.“ (Czarnicki, 2012, 396).

Týž autor však také dodává, že sociální pedagogika nemá být v praxi ztotožněna pouze s výchovnou činností. Vzhledem k tomu, že se zaměřuje na řešení konkrétních problémů společenského života, jako je chudoba nebo sociální vyloučení, je zvláštním předmětem jejího zájmu také sociální pomoc, sociální práce a široce chápaná sociální péče (Czarnecki, 2012, 391).

Postavení sociální pedagogiky jako akademické disciplíny je poměrně stabilní. V závislosti na institutu či škole existují tři hlavní proudy akademického pojetí sociální pedagogiky (Calderón, 2013):

- sociální pedagogika jako teorie práce s dětmi ve výchovných institucích a zařízeních;
- sociální pedagogika jako teorie komunitní práce;
- sociální pedagogika jako teorie práce v oblasti Social Work.

První chápání sociální pedagogiky jako vzdělávacího oboru není nutno v českém odborném kontextu blíže objasňovat. Sociální pedagogika jako teorie komunitní práce je rozvíjena např. na Univerzitě v Lodži (Calderón, 2013). K poslednímu pojetí sociální pedagogiky lze říci, že podobně jako v jiných zemích je i v Polsku „social work“ značně široký koncept, který znamená práci v sociální oblasti nebo práci se sociálními aktéry (ibid.). Pro uplatnění v praxi jsou na vysokých školách pěstována různá zaměření, která směřují absolventy do činnosti sociálně výchovné, kulturně osvětové, resocializační a pečovatelské v rozmanitých druzích zařízení a v různých oblastech pomoci (Kawula, 2005). Jako příklad takového zaměření uvádí Mařová-Niklová (2007, 28) studijní obor na Institutu pedagogiky Univerzity Gdaňsk, kde byla v roce 1994/1995 založena specializace sociální práce – péče (opiekuńcza), kterou převzala řada dalších vysokých škol. Podobně na Historicko-pedagogické fakultě Opolské univerzity se na Institutu pedagogických věd obor pedagogika specializuje na tyto směry (ibid.): pedagogika výchovné péče, pedagogika resocializační, pedagogika-sociální práce, sociokulturní animace, pracovní pedagogika, gerontopedagogika (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika-praca socjalna, animacja społeczno-kulturalna, pedagogika pracy, gerontopedagogika).

Pro aktuální fázi rozvoje polské sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny je charakteristická intenzivní snaha vyrovnat se s postmoderní epistemologií a

ontologií, kritika pozitivistického paradigmatu věd, příklon ke kvalitativně orientovaným výzkumům a přijetí předpokladu reality jako sociálně konstruované (Marynowicz-Hetka, 2006). Zároveň lze konstatovat, že také pro polskou sociální pedagogiku je vzhledem k rozmanitosti řešených témat a užívaných výzkumných metod charakteristická pluralita konceptů. To souvisí (Czarnecki, 2012) jak s vývojem této disciplíny, tak s dynamikou společenských změn, která přináší nové sociální problémy, jež je třeba v sociální pedagogice brát v potaz.

Sociální pedagogika ve Španělsku

Historie španělské sociální pedagogiky sahá ke zpočátku novokantovsky orientovanému filosofovi J. Ortegovi y Gasset, který se při svém pobytu na Marburské univerzitě seznámil s dílem P. Natorpa a pod jeho vlivem napsal v r. 1910 esej Sociální pedagogika jako politický program (Pedagogía social como programa político). V něm, podobně jako Natorp, kritizuje individualistické pojetí výchovy. Úlohou vzdělání a výchovy není jen individuální rozvoj, ale také změna sociální skutečnosti, proto se pro Ortegu sociální pedagogika stává politikou. Ortega vyzývá k politické obnově společnosti na základě nového pojetí vlastenectví, které by již nebylo určováno falešnou idealizací minulosti, ale kritickým vyrovnáním se s ní. Toto nové vlastenectví, které je pro Ortegu povinností i bolestným úkolem založeným na namáhavé intelektuální práci, má umožnit vyrovnat se s chybami otců v zájmu lepší a demokratičtější budoucnosti synů (Ortega y Gasset, 1910, publikováno 1916). K dalším průkopníkům sociálně pedagogického myšlení novokantovského typu lze řadit zakladatele Svobodného vzdělávacího institutu (zal. 1876), filosofa, pedagoga a esejistu F. Ginera de los Ríos, který zhruba ve stejné době uveřejnil stať Vědecký základ Natorpovy sociální pedagogiky (Fundamento científico de la pedagogía social en Natorp, 1911).

Vzhledem k tomu, že ideje sociální pedagogiky rozvíjeli zejména představitelé liberálního a demokratického smýšlení, nebyly k jejímu většímu rozmachu v období frankistického režimu příznivé podmínky. Jako akademická disciplína se sice objevila na univerzitě v Madridu v roce 1954, kdy byla poprvé zařazena do studijních plánů (o dva roky později také na univerzitách v Barceloně a ve Valencii), po roce 1968 je však nahrazena sociologií výchovy. Znovu se objevuje až koncem 70. let, ovšem již

jako disciplína, která se od iniciální natorpovské fáze značně odlišuje. Pod vlivem požadavků praxe dochází ke značné diferenciaci studijních programů, od pedagogiky volného času přes sociokulturní animaci, komunitní rozvoj, práci s drogově závislými po řešení problémů delikvence mladistvých apod. (Torío-López, 2006).

Po smrti diktátora Franka (1977) a následném přechodu společnosti k demokracii navázali španělští autoři zejména na současnou německou sociálně pedagogickou teorii a praxi. Mnozí z nich kladou právě v návaznosti na zkušenost s frankistickým režimem velký důraz na význam sociální pedagogiky jako výchovy k demokracii a na formování kompetencí k občanské participaci. Dobře to ilustruje výrok A. J. Carida, který varuje před tendencí vidět sociální pedagogiku pouze jako výchovnou pomoc potřebným:

„V rozporu s tím, co se obvykle předpokládá, není to pedagogika, která se vidí blízko sociální asistence, charity nebo sociálních opatření; podobně také neomezuje svoje iniciativy na programy práce s osobami v situacích »potřebnosti« nebo »rizika«, na ty, kteří jsou ohroženi jakýmkoli druhem »vyloučení«, »neadaptace« nebo »marginalizace« nebo na ty, u nichž je třeba kompenzovat jejich »špatné přizpůsobení« nebo »sociální anomii«, tak jak by se mohlo vyvodit z interpretací její minulosti [spíše] se jedná o integrovanější a integrující chápání výchovných procesů, role sociálního pedagoga ve společnosti a potenciálu »občanských ctností« měnit či obnovit sociální skutečnost tak, aby zisky, které z této změny vyplynou, byly sociálně a eticky žádoucí (Caride, 2009, 453).⁶³

Aktuálně mezi španělskými badateli existuje poměrně vlivný směr považující sociální pedagogiku za teoreticko-empirickou vědeckou disciplínu, jejímž předmětem je sociální výchova ve všech jejích funkcích, od socializační, preventivní, kompenzační, resocializační, terapeutické až po rozvojovou (Quintana, 1994a; Feroso, 1994; Petrus, 1997; Ortega, 1997; Pérez Serano, 2003; Caride, 2005; Sáez, 2006 aj.). Cílem sociální výchovy v praxi je integrace jedinců, skupin a komunit do různých společenství pluralitní demokratické společnosti. Za typické oblasti, ve kterých v praxi sociální výchova intervenuje, jsou španělskými akademiky považovány speciálně

⁶³ „Contrariamente a lo que suele percibirse, no es una educación que busca complicidades con el asistencialismo, la beneficencia o la providencia social; de igual modo tampoco limita sus iniciativas y programas al trabajo con personas en situaciones de «necesidad» o «riesgo», a quienes padecen cualquier tipo de «exclusión», «inadaptación» o «marginalidad», o a las que es preciso compensar en sus «desajustes» o «anomias» sociales, tal y como parecería deducirse de las interpretaciones realizadas acerca de su pasado... [más bien] se trata de una lectura más integral e integradora de los procesos educativos, del papel educador de la sociedad y de la potencial capacidad que tienen las «virtudes cívicas» para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y eticamente estimables.“(Caride, 2009, 453).

pedagogická podpora a péče, vzdělávání dospělých, sociokulturní animace, komunitní rozvoj, výchova ve volném čase, sociálně výchovná práce s rodinou, školní sociální pedagogika, pedagogicky orientovaná gerontologie („gerontagogia“).

U řady badatelů dominuje kritická orientace. V počátcích rozvoje sociální pedagogiky v 80. letech minulého století ji reprezentoval zejména A. Petrus, v současnosti ji vyjadřuje např. V. Núñezová, známá kritička dopadů neoliberalismu na vzdělávací politiku a školu. Sociální pedagogiku považuje za disciplínu, která se věnuje kritické analýze sociálně výchovných modelů (ve smyslu „sociálních dispozitivů“) a sociálních politik, jejichž prostřednictvím jsou tyto dispozitivы prosazovány. Zároveň se snaží vytvářet modely nové a anticipovat jejich vliv na proměnu sociální reality. V konečném důsledku je sociální pedagogika věděním, „které se snaží zpochybnit logiku vyloučení a podílet se na kulturní, sociální a ekonomické inkluzi tím, že poskytne jedincům odpovídající prostředky pro zvládnání výzev historického okamžiku“ (Núñez, 1999: 26)⁶⁴.

Aktivity španělských akademiků a rozvoj sociální pedagogiky jako oboru

Pro španělskou sociální pedagogiku a její konstituování v demokratických podmínkách byla a je klíčová aktivita akademické komunity. Přes třicet let, od roku 1981 do roku 2012, probíhaly pravidelné Meziuniverzitní semináře sociální pedagogiky (Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social). V roce 2000 vznikla v Santiagu de Compostela z této iniciativy Iberoamerická společnost sociální pedagogiky (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, SIPS). Cílem Společnosti je vědecká reflexe, rozvoj a šíření sociální pedagogiky. Zejména ve vztahu k posledně jmenované oblasti spolupracuje s profesními asociacemi sociálních pedagogů sdruženými do jedné národní federace (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales).

K významným počínům španělských akademiků nedávné minulosti lze řadit vydávání ediční řady Akta z kongresů a seminářů (Actas de los Congresos y Seminarios), kde byly publikovány příspěvky z meziuniverzitních seminářů a konferencí, a následné založení meziuniverzitní vědecké publikační platformy,

⁶⁴ „...que se preocupa de cuestionar las lógicas de la exclusión y atender a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico“ (Núñez, 1999: 26).

časopisu Sociální pedagogika (Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria), který začal vycházet v roce 1986. K předním teoretikům oboru patří zejména P. Feroso (1994, 2003), J. M. Quintana (1997, 2003), A. J. Caride, první předseda SIPS (2004), G. Pérezová (2003), A. Petrus (1997), X. Úcar (2013) a mnozí další.

Určitým limitem rozvoje sociální pedagogiky ve Španělsku je, že má jako každá „teorie“ tendenci k systematizaci a univerzalizaci, sociální vychovatelé (educadores sociales) v praxi však požadují zejména praktickou a pestrou přípravu, jejich vědění je tedy spíše partikulární. Z toho aktuálně plyne určité vzdalování sociálně pedagogické teorie a sociálně výchovné praxe, které není ze strany sociálních pedagogů – teoretiků (např. Ortega & Úcar, 2013) chápáno jako příliš šťastné. Zároveň je limitující, že se sociální pedagogika v podstatě nevyučuje jako samostatný studijní program, ale jako součást studia pedagogiky. Jako profesní příprava pro sociálně výchovnou práci naproti tomu slouží od roku 1991 čtyřletý studijní program „educador social“, který nabízejí pedagogické fakulty (facultad de educación) a fakulty sociálních věd (facultades de ciencias sociales), veřejné i privátní, a to v rámci nižšího univerzitního stupně, přičemž pod názvem „sociální pedagogika“ zde nalezneme spíše jeden vyučovací předmět, který je tak pouze dílčí součástí průpravy na povolání sociálního vychovatele (educador/a social)⁶⁵. Na tento program pak navazují jedno- až dvouleté specializované obory s rozmanitými sociálně výchovnými názvy⁶⁶.

Sociální vychovatelé (educadores sociales) se vedle sociálních pracovníků (trabajadores sociales) uplatňují v širokém spektru sociálně výchovných činností. Oblasti, do kterých směřují v praxi, jsou orientovány na práci s dětmi a mládeží ve volném čase, na skupiny dětí a mladých lidí ohrožených sociálním vyloučením a delikvencí, na výchovnou a poradenskou práci v rodině, neformální vzdělávání dospělých, směřují však také do rezidenčních center pro dospělé, do škol a výchovných zařízení pro děti a mládež a do oblastí sociálně edukační práce se seniory.

Samozřejmě že také ve Španělsku probíhá debata o vztahu sociální pedagogiky a

⁶⁵ Na Univerzitě Santiago de Compostela jde např. o jeden povinný předmět „pedagogía social“ v dotaci 6 kreditů.

⁶⁶ Například Univerzita Complutense v Madridu nabízí na své pedagogické fakultě jednoletý magisterský studijní program Pokročilá studia sociální výchovy (Estudios Avanzados en Educación Social), Univerzita ve Valencii nabízí jednoletý magisterský program Sociální a výchovná činnost (Máster Universitario en Acción Social y Educativa) apod.

sociální práce a o profesních profilech těchto povolání (Quintana, 1994b; Feroso, 1994). Existují snahy ukázat obě disciplíny jako sociálně a historicky konstruované, obtížně jednoznačně definovatelné a navzájem odlišitelné (zejména Caride, 2003; Pérez, 2004; Úcar, 2013). Vzhledem k tomu, že španělská sociální pedagogika se rozvíjí velmi intenzivně v kontaktu s německou tradicí, je zde tendence řešit problematiku vztahu sociální pedagogiky a sociální práce jako polyvalenci dvou disciplín a dvou profesí v rámci široce pojímané „generické“ oblasti Sociální práce (Trabajo social).

Sociální pedagogika v zemích Latinské Ameriky

K pozoruhodným jevům posledních desetiletí patří dynamický rozvoj sociální pedagogiky v zemích Latinské Ameriky. Lze říci, že způsob, jakým se v Latinské Americe uvažuje o sociální pedagogice, je výrazně emancipační a demokratizační. Sociální pedagogika v teorii i praxi je zde do značné míry nositelkou ideje lidských práv, včetně práva na vzdělání, které je např. v evropských zemích považováno za zcela samozřejmé. Ne tak v Latinské Americe. Vzhledem k poměrně vysoké míře analfabetismu, extrémní chudobě, sociálním konfliktům, vysokému podílu nezaměstnaných mladých lidí⁶⁷ a lokálním projevům násilí není právo na vzdělání jako jedno ze základních lidských, kulturních a sociálních práv v těchto zemích chápáno jako prázdná fráze. Zároveň je zde po zkušenostech s vojenskými diktaturami vnímána potřeba udržet tyto země demokratické i prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství, která je zde nosnou součástí sociální pedagogiky, podobně jako ve Španělsku, které má s diktaturou historicky podobnou zkušenost.

Přestože je samozřejmě situace v každé latinskoamerické zemi specifická, obecně lze říci, že v nich působí živý odkaz brazilského pedagoga P. Freira, jehož emancipační pedagogické myšlenky lze chápat jako referenční rámec toho, co lze dnes v Latinské Americe za sociální pedagogiku považovat. V praxi sociální pedagogika navazuje zejména na model lidového vzdělávání a osvěty (tzv. „educación popular“), který byl zformován v 70. letech minulého století právě pod

⁶⁷ Krichesky (2011, 56) s odkazem na zprávu OIT píše, že v roce 2010 bylo v Latinské Americe ve věkové skupině lidí mezi 15-24 lety 48 milionů zaměstnaných mladých lidí, 10 milionů bylo bez zaměstnání, 22 milionů nestudovalo ani nebylo zaměstnáno. Je předpoklad, že 30 milionů mladých lidí pracovalo v šedé ekonomice a ve špatných pracovních podmínkách.

vlivem Freirových myšlenek a který měl prostřednictvím alfabetizačních kampaní rozšířit možnosti jednání sociálně znevýhodněných lidí. V jedné z vůdčích zemí regionu, v Chile, panuje široce sdílený konsensus, že právě zkušenosti a výzkumy v oblasti lidového vzdělání se staly hlavním zdrojem poznatků latinskoamerické sociální pedagogiky (Krichesky, 2011).

Lidové vzdělávání mělo mnoho rozmanitých podob i praxí, neboť odpovídalo na velice rozmanité sociální a politické potřeby. V zemích Jižního rohu (Argentina a Chile) bylo těsně spojeno s bojem proti diktaturám a s procesy demokratizace společnosti, v zemích s vysokým podílem původních obyvatel, jako Bolívie a Peru, akcentovalo problematiku kultur těchto původních etnik, ve Střední Americe bylo spojeno s lidovými protivládními povstáními, v Mexiku našlo svoje místo v opozici proti oficiální vládnoucí straně (Nuñez Hurtado, 2005, in Kirchesky, 2011). Lze tedy říci, že sociální pedagogika v Latinské Americe vzniká na základě otázky po sociálním aspektu výchovných a kulturních aktivit, které se v posledních čtyřiceti letech rozvíjely v různých sociálních prostředích a v podmínkách mnohdy velmi konfliktních.

Podobně jako jiné vlivné emancipační proudy v Latinské Americe (teologie osvobození, participativní akční výzkum a alternativní komunikace) se lidové vzdělávání snažilo narušovat hegemonii tzv. „bankovního“ vzdělávání (Freirův pojem „educação bancaria“ vyjadřující metaforicky „vkládání“ hotových kulturních obsahů do hlav učících se subjektů bez možnosti tyto obsahy kriticky reflektovat). Situovalo se tedy jako protipól a zároveň kritika oficiálního školního kurikula, šířícího jako skryté poselství kultury zájem vládnoucí vrstvy na udržení sociálního statu quo.

V současnosti se objevují nové výzvy, které souvisejí s přechodem k demokratickému uspořádání společnosti, proto je zde sociální pedagogika v procesu neustálé konstrukce a rekonstrukce. V 90. letech minulého století vznikla v řadě zemí nová linie tzv. „lidově výchovné sociální práce“ („trabajo educativo popular social“). V popředí zájmu této práce je „občanská reedukace“, která vyjadřuje potřeby společnosti založené na demokratickém soužití (Nájera, 2003b, 23).

Lidově výchovná sociální práce je realizována zejména v oblastech chudoby prostřednictvím sociálních programů pomoci v nouzi, programů komunitní podpory a sociokulturní animace. Nejdůležitější je podpora demokratizačních procesů ve

společnosti na základě procesů učení. Proto lze lidově výchovnou sociální práci primárně chápat jako pedagogickou koncepci, která se snaží přispět ke zlepšení kvality života lidí tím, že svými specifickými metodami aktivně podporuje jejich účast na demokratickém řešení problémů komunity. Zároveň přibývají zkušenosti, jak chápat sociální dimenzi v prostředí školy: ve školách vznikají vzdělávací programy pro komunity a rodiny, programy zaměřené na školní integraci a na podporu školního soužití, programy práce s diverzitou, záškoláctvím apod.

Akademická komunita a praxe sociální pedagogiky v Latinské Americe

V souvislosti s rozvojem sociální pedagogiky v praxi se postupně konstituuje sociální pedagogika také jako akademická věda. Latinskoameričtí akademici jsou zejména v kontaktu se sociální pedagogikou španělskou (a jejím prostřednictvím také Německou), ideově však sledují kritickou linii Freirovu a politickou demokratizační linii Bolívarovu (Krichesky, 2011).⁶⁸

Komunitní praxe je organizována na bázi spolupráce sociálních pedagogů iberoamerického regionu, tedy celého lusofonního a hispanofonního světa. V listopadu 2004 byla v Santiagu de Chile na I. iberoamerickém kongresu sociální pedagogiky (Iº Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social) založena první pobočka Iberoamerické společnosti sociální pedagogiky (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social) v Latinské Americe. V Latinské Americe, konkrétně v Uruguayi (2005) a v Brazílii (2014), se také následně uskutečnily další dva kongresy Společnosti. Spíše na spolupráci s praxí jsou zaměřeny známé Brazílské dny sociální pedagogiky (Jornadas Brasileñas de Pedagogía Social).

Publikační platformou celého iberoamerického regionu je, jak jsme již uvedli i v souvislosti se situací ve Španělsku, meziuniverzitní časopis Sociální pedagogika (Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria). V Brazílii dále vznikla meziinstitucionální výzkumná skupina Grupo de Pedagogía Social se sídlem na Univerzitě v Sao Paulo, která si dala za cíl mediovat debaty k rozšíření sítě vzdělávání, výzkumů a veřejných subvencí v oblasti sociální pedagogiky (Silva, Souza Neto & Moura, 2009). Postupně roste také množství výzkumů realizovaných v magisterských programech a doktorských studiích (Machado, 2011).

⁶⁸ K představitelům sociální pedagogiky v těchto zemích patří např. J. Camors (2011, 2012), E. Nájera Martínez (2003), M. Krichesky (2011) a další.

V řadě zemí Latinské Ameriky probíhají diskuse ohledně vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v praxi. Např. v Brazílii vznikaly zpočátku pouze ojedinělé nabídky přípravy sociálně výchovných pracovníků v rámci rozšiřujícího vzdělávání a specializačních kurzů, dnes je zde „educador social“ regulovanou profesí. Po vzniku Asociace sociální pedagogiky (Associação de Pedagogia Social) se však také debatuje o zavedení profese sociálního pedagoga.

V Uruguayi (Camors, 2011) byl definován, zejména díky těsné spolupráci se španělskými odborníky, již v roce 1989 profesní profil sociálního vychovatele (stejný model byl realizován v rámci vyššího odborného profesního vzdělávání také ve Španělsku). První studenti se začali připravovat na povolání v roce 1990. V roce 2008 byly školským zákonem (LGE) zřízeny Univerzitní pedagogické školy (Instituto Universitario de Educación) zaměřené na přípravu učitelů, středoškolských pedagogů, mistrů, učitelů tělesné výchovy a také sociálních vychovatelů. Toto uznání sociálně pedagogické profese na národní úrovni se stalo významným bodem v historii vzdělávání sociálních vychovatelů v Uruguayi, profese se však nestala regulovanou a sociální a profesní uznání těchto pracovníků stále ještě není dostatečné (Camors, 2011). Nicméně sociální vychovatelé, jak se v praxi tyto pracovníci nazývají, zde mají vlastní profesní asociaci (Asociación de Educadores Sociales del Uruguay, ADESU). Z její iniciativy se v Uruguayi v roce 2005 uskutečnil XVI. mezinárodní kongres Mezinárodní asociace sociálních vychovatelů (International Association of Social Educators, AIEJI), která sdružuje jednotlivce, členy národních asociací a sociálně pedagogická pracoviště z řady zemí.⁶⁹

Sociální pedagogika v zemích Severní Evropy

Pro situaci v České republice je v mnohém inspirativní rozvoj sociální pedagogiky v severských zemích, který je zde nesen zejména intenzivní mezinárodní spoluprací, lze snad dokonce říci, že země jako Finsko, Švédsko a Dánsko jsou dnes, spolu s Velkou Británií, hnací silou vzestupu zájmu o sociální pedagogiku v Evropě, alespoň soudě podle množství akademické produkce, která je zde sociální pedagogice

⁶⁹ Organizace vznikla 19. března 1951 v Německu u příležitosti setkání představitelů Německa, Francie a Nizozemí, kteří se sešli na společné schůzce, aby diskutovali o výchovné pomoci neadaptovaným dětem a mladým lidem, kteří osiřeli v důsledku druhé světové války. Smyslem organizace bylo vytvořit prostředí výměny poznatků ohledně sociálně pedagogické práce s těmito dětmi.

věnována.

Finsko a Švédsko

Počátky snah o propojení sociálních a výchovně vzdělávacích aktivit lze v obou zemích pozorovat koncem 19. a začátkem 20. století, kdy stoupl zájem o rozvoj výchovných institucí (základních škol, předškolních zařízení, dětských domovů), o podporu aktivit zaměřených na výchovnou péči o děti, na zaměstnání mladých lidí a na výchovu k rodičovství. V té době se také objevily organizace na podporu zdraví (např. propagující abstinenci) a vznikla hnutí za sociální rovnost. Až na výjimky nebyly tyto aktivity označovány jako sociálně pedagogické, přestože sociálně pedagogické myšlenky v nich byly zcela nezpochybnitelně obsaženy. Později se objevuje sociální pedagogika jako odborný koncept, avšak pouze ve dvou starších finských textech k sociální politice⁷⁰ a vzdělávání⁷¹. Počátky rozvoje sociální pedagogiky jako teoreticko-praktického konceptu proto lze ve Finsku a Švédsku hledat až od 80. a zejména 90. let minulého století (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Na začátku 80. let minulého století byla sociální pedagogika v jednom z odborných textů publikovaných ve Švédsku⁷² představena v rámci sociální práce jako jeden z jejích možných přístupů. Cílem bylo posílit komunitního ducha a mobilizovat ke společným aktivitám lokální komunity. Později bylo dílo přeloženo do finštiny, nicméně ani v jedné ze zemí se nepodařilo prosadit, aby toto pojetí sociální pedagogiky proniklo do sociální práce jako jedno z jejích paradigmat, přestože koncept komunitního rozvoje v ní již existoval (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Od 90. let zde začala být sociální pedagogika rozvíjena jako akademická disciplína ve Finsku, a to ve všech potřebných směrech, jako oblast empirického výzkumu, jako teorie i jako zaměření studia. Koncept této akademické vědy začal být rozvíjen jak odborníky, kteří sami sebe chápali spíše jako pedagogy, tak těmi, kteří působili v oblasti sociální práce. Ve Švédsku byla situace dost podobná, aktuálně však zde sociální pedagogika nemá status akademické disciplíny (ibid.).⁷³

⁷⁰ Nieminen, A. (1955). *Mitä on sosiaalipolitiikka?* Porvoo. (Co je sociální politika?).

⁷¹ Koskenniemi, M. (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava. (Sociální výchova ve škole).

⁷² Ronnby, A. (1982). *Socialarbetets förklaringsmodeller (Výkladové koncepty sociální práce)*. Stockholm: Liber.

⁷³ Zavedení sociální pedagogiky na univerzitní půdu bylo zvažováno od 90. let minulého století, nejdříve jako součásti pedagogických programů v rámci sociální práce, později jako samostatného studijního programu, k realizaci však nedošlo. V současné době existuje pouze jedna univerzita,

Koncept sociální pedagogiky

Ve finské i švédské diskusi je sociální pedagogika prezentována jako teorie, která umožňuje propojit sociální a pedagogickou perspektivu. Jako věda studuje vztah mezi jedinci a komunitou/společností a takovou výchovnou činnost, která se orientuje na lidský rozvoj a růst s cílem podpořit sociální emancipaci a integraci, mobilizovat kolektivní zdroje nezbytné pro komunitní rozvoj a uplatňování občanských práv. Prostředkem a zároveň cílem takto chápané sociální pedagogiky je aktivní participace, umožňující zlepšit schopnost lidí aktivně se účastnit komunitního života (Eriksson, 2014; Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Sociální pedagogika nepřipravuje ani ve Finsku ani ve Švédsku pro oficiálně uznanou profesi, přestože ve Švédsku je označení „sociální pedagog“ v praxi běžně používáno. Je spíše vnímána jako disciplína, která široce přispívá ke zkvalitnění profesionálních aktivit těch povolání, jež mají vztah k problematice sociálních potřeb a vztahů (Hämäläinen, 2012b). Ve Švédsku je v současnosti naléhavě pocítována problematika spojená s imigrací (na rozdíl od Finska, kde problém není tak aktuální), sociální pedagogika je zde proto často vnímána jako teoretický rámec programů zaměřených na sociální integraci imigrantů (Wiman & Palmroth in Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Ani v jedné z těchto zemí také není chápána primárně jako metoda či technika, naopak zde existuje značné množství praktických aktivit, které lze interpretovat jako sociálně pedagogické, např. metody komunitního rozvoje (Eriksson, 2010). V praxi sociálně pedagogické aktivity reagují na sociální potřeby lidí a podporují sociální rozvoj. Sociální pedagogika v tomto smyslu považována také za tvůrčí činnost, proto jsou v různých sociálních prostředích (např. ve věznicích⁷⁴ a při práci s mladými lidmi ohrožených násilím⁷⁵) užívány všechny postupy, které mohou sociální pedagogiku a sociálně pedagogickou práci v této snaze podpořit: metody reformní pedagogiky

kteřá umožňuje licenciaturu v sociální práci se zaměřením na sociální pedagogiku (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

⁷⁴ Kurki, Kurki-Suutarinen & Taruvuori, 2010. *Muurien sisällä: sosiokulttuurinen innostaminen vankilassa*. Tampere: Tampere University Press. [Inside the walls: socio cultural animation in prison]

⁷⁵ Ryyänänen, 2011. Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. Tampere: Tampere University Press. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 1088.

(Freinet, Korczak), divadelní postupy, zážitková pedagogika, umělecké terapie (muzikoterapie, arteterapie), sociokulturní animace apod. (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Posledně jmenovaný koncept, sociokulturní animace, má zcela výjimečné postavení ve finské sociální pedagogice, kde je považován za filozoficko – kritickou metodu sociální pedagogiky, někdy jsou dokonce pojmy „sociální pedagogika“ a „sociokulturní animace“ užívána téměř jako synonyma (Kurki, 2008). Ve Švédsku naproti tomu koncept sociokulturní animace dosud nezdomácněl, přestože Freirovo myšlení, které koncept sociokulturní animace bezpochyby ovlivnilo, zde mělo značný ohlas, a to zejména pokud jde o pojetí výchovného vztahu a zdůraznění významu komunity pro lidský rozvoj a pro pedagogickou práci (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Lze tedy říci, že pro Švédsko je charakteristické při práci s komunitami užívat spíše anglosaského pojmu „komunitní rozvoj“ (community development), nicméně zdůrazněním participativního aspektu a momentu zmocnění komunit k převzetí odpovědnosti za vlastní život se konceptu sociokulturní animace blíží.

Ve Finsku i ve Švédsku je sociální pedagogika zároveň chápána také v širším a užším smyslu, jednak jako součást výchovné práce s celou populací, na druhé straně však také jako druh speciální výchovné práce s lidmi se specifickými vzdělávacími resp. sociálními potřebami. Akcentována je naléhavost problému sociálního vyloučení a nezbytnost hledání pedagogických cest jeho řešení. Konečně se také zde, podobně jako v řadě jiných zemí, objevují dvě linie uvažování o konceptu sociální pedagogiky, jedna klade důraz na sociální aspekt, druhá spíše na aspekt výchovný.

Věda a výzkum

Ve Finsku byla sociální pedagogika postupně etablována také jako akademický obor, a to od začátku devadesátých let minulého století na dvou univerzitách (Kuopio a Tampere), kde však je vyučována nikoli na katedrách pedagogiky, ale na katedrách sociální politiky a sociální práce. Tím vznikla poměrně složitá situace, pokud jde o její profesně oborovou příslušnost, nehledě na značný odpor, který její uvedení do akademického prostředí provázal a který do určité míry trvá dodnes (Whinter-Jensen, 2011). Problém finské sociální pedagogiky (Kurki, 2008) spočívá v jejím odtržení od

pedagogiky a v neochotě finských teoretiků sociální práce vzít v potaz pedagogický aspekt sociální práce, která nemá, z jejich pohledu, s pedagogikou nic společného.⁷⁶ To je, kromě obav, že sociální pedagogika je pro ně ohrožením, hlavní důvod, proč na Univerzitě v Tampere na katedře sociální politiky a sociální práce nejsou zavedena magisterská studia sociální pedagogiky a jen v omezené míře lze v rámci sociálních věd realizovat doktorská studia se sociálně pedagogickými tématy. Naproti tomu na školách směřujících zejména k profesní přípravě se sociální pedagogika etablovala poměrně bez problémů, přestože úroveň výuky není vždy vyrovnaná.

Za určitý problém rozvoje sociální pedagogiky v severských zemích je považován deficit studijní literatury. Ve Finsku byla první kniha k sociální pedagogice z pera finských autorů publikována až v roce 1997 (Hämäläinen & Kurki, 1997), postupně pak vznikaly další základní texty. Většina sociálně pedagogické literatury však vychází německy, španělsky, portugalsky a francouzsky, tedy v jazycích, které nejsou ve finském jazykovém prostředí příliš ovládané, proto má diskurs v oblasti sociálních věd a sociální práce dosud téměř výlučně anglo-americký charakter (Kurki, 2008).

Zatímco ve Finsku si sociální pedagogika, navzdory všem uvedeným obtížím, vydobyla vzhledem k mezinárodním publikačním aktivitám jejích čelných představitelů na akademické půdě určitý respekt, ve Švédsku je na univerzitní úrovni téměř neviditelná (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Přesto lze říci, že i zde se značné množství pedagogického výzkumu odehrává právě v oblasti, kterou lze označit jako sociálně pedagogickou.

Řada výzkumů vnáší východiska sociální pedagogiky do různých kontextů předškolního vzdělávání, vzdělávání dospělých, do oblasti institucionální péče a do komunitní praxe občanské společnosti⁷⁷. Značná pozornost je věnována výzkumům

⁷⁶ Podobný vztah k sociální pedagogice zastávají také čelní představitelé sociální práce v ČR. V devadesátých letech, kdy se sociální práce začala etablovat na českých vysokých školách jako nově budovaná akademická disciplína, byl na české podmínky adaptován anglosaský model sociální práce, který byl přijat jako základní východisko vzdělávání českých sociálních pracovníků (na rozdíl např. od akademické praxe německé, která by bez vlastní tradice sociální pedagogiky ztratila jeden z významných zdrojů své oborové identity). Vzhledem k tomu, že součástí anglosaského pojetí sociální práce je také sociálně výchovná činnost (education social) v oblasti práce s mládeží (youthwork) a práce s komunitou (community development), je tento deficit spolupráce na škodu rozvoje obou oborů, byť lze v poslední době vnímat alespoň pokusy o méně rigidní reflexi jejich vztahu (viz např. Navrátilová & Navrátil, 2016).

⁷⁷ Eriksson, L., & Winman, T. (2010). *Learning to Fly. Social Pedagogy in a Contemporary Society*. Gothenburg: Daidalos.

edukačních aktivit v komunitách⁷⁸. Výzkumy probíhají také ve vztahu k problému sociálního vyloučení, marginalizace a procesům inkluze a exkluze, které se dotýkají rozmanitých skupin a jejich životních situací. Některé výzkumy uplatňující sociálně pedagogická hlediska směřují také do oblasti speciální pedagogiky⁷⁹. Dokud však nebude výzkum propojen s potřebami akademického vzdělávání, bude zde sociální pedagogika jako obor stále nejasně definovaná a zranitelná (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Určitý rozdíl mezi oběma zeměmi panuje, i pokud jde o pojetí výzkumu. Zatímco ve Švédsku se téměř nevěnoval obecné teorii a poměrně rychle přešel ke konkrétním tématům praxe, ve Finsku je vědecko-výzkumné úsilí směřováno zejména k propracování a systematizaci sociálně pedagogické teorie, což jistě souvisí s postavením sociální pedagogiky jako akademické vědy. Sama tvorba sociálně pedagogické teorie je však silně závislá na vzorech a podle některých kritiků je málo originální (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Podobně jako v jiných zemích jde i zde do značné míry o recepci a interpretaci tradic a teorií německé sociální pedagogiky.⁸⁰

Zájem je také věnován epistemologickým a axiologickým aspektům sociální pedagogiky a problému diverzity jejího konceptu. V této povýtce metodologické souvislosti je třeba zmínit zejména J. Hämäläinena (2003a, 2003b, 2005, 2012a, b), jehož texty lze dnes považovat za zásadní, ať pokud jde o přijetí premisy interní plurality sociální pedagogiky, nebo o argumentované prosazování stanoviska, že sociální pedagogika je jednou z možných teorií sociální práce. Vzhledem k tomu, že ve Švédsku není sociální pedagogika uznána jako samostatná akademická disciplína, záleží její rozvoj a svým způsobem také přežití na dobrovolném závazku výzkumníků a akademiků a na jejich vzájemné spolupráci. Za tímto účelem byla v roce 2015 založena síť pedagogů (na všech úrovních), výzkumníků a dalších profesionálů, jejímž cílem je posílit sociálně pedagogickou perspektivu ve výzkumu, praxi i ve vzdělávání (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Podobné cíle si klade také Finská společnost pro sociální pedagogiku (Finnish Society of Social Pedagogy), založená podle Kurki (2008) v roce 1997, podle Hämäläinena a Erikssonové (2016)

⁷⁸ Eriksson, L., Nilsson, G., & Svensson, L. A. (Eds.). (2013). *Gemenskaper. Socialpedagogiska perspektiv*. Göteborg: Daidalos. (Communities. A Social pedagogical perspective).

⁷⁹ Gustavsson, A., Hermansson, H., & Hämäläinen, J. (Eds.). (2003). *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos.

⁸⁰ Tento vliv se manifestuje například v historicky prvním textu, který byl sociální pedagogice ve Finsku věnován: Hämäläinen, J & Kurki, L: *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY, 1997.

až v roce 1999. Tato společnost také vydává vědecký časopis, Finnish Yearbook of Social Pedagogy.

Uplatnění sociální pedagogiky v praxi

Zatímco v teorii je sociální pedagogika považována za určitý způsob reflexe sociálně pedagogických aktivit, v praxi obou zemí je přece jen chápána jako profesionální práce zejména s mladými lidmi v různých oblastech výchovy a vzdělávání (Hämäläinen & Eriksson, 142-143). Ve Finsku se v této oblasti od dvacátých let minulého století do let osmdesátých užíval titul „sociální vychovatel“ (sosiaalikasvattaja)⁸¹, v současnosti však již neexistuje (krom toho, v té době sociální pedagogika ještě ani nebyla součástí profesní přípravy). V 90. letech byl název této profese nahrazen titulem „sociální poradce“ (sosiaaliohjaaja), pod který byly subsumovány i další profesní tituly v sociální oblasti. Po reformě, při níž byly vysoké školy rozděleny na univerzity aplikovaných věd (polytechniky) a univerzity výzkumné, vznikly na polytechnikách nové studijní programy pod zastřešujícím názvem „socionom“ (sociální pracovník). Studijní programy „socionom/sosiaaliohjaaja“ již byly alespoň v nějaké míře ovlivněny sociálně pedagogickou teorií. Aktuálně je jejich profesní zaměření velmi rozmanité, od sociální asistence osobám všeho věku po předškolní výchovu, kde byla sociální pedagogika nařízena zákonem o předškolní výchově jako povinná součást profesní přípravy⁸² (Hämäläinen & Eriksson, 2016, 142).

Kromě profese „socionom“ se v 90. letech na univerzitách aplikovaných věd etablovala profese komunitního pedagoga (yhteisöpedagogi), i na tato studia již měla sociální pedagogika vliv. Profesní uplatnění komunitního pedagoga směřuje do oblasti výchovné práce s mládeží, speciálně pracovního uplatnění mladých lidí a do pobytových zařízení určených dětem a mládeži (Hämäläinen, 2012b). Lze tedy říci, že ve Finsku existuje polyvalentní či multiprofesní model, ve kterém se sice sociální pedagogika výrazně uplatňuje, nicméně samotná profese sociálního pedagoga jako

⁸¹ V období po první světové válce začali být vzděláváni profesionální pracovníci pro práci s dětmi v institucionální péči pod názvem „sociální vychovatel“. Paralelně s tím se v roce 1927 začali v akademiích „Civil College“ vzdělávat sociální asistenti pro sociální péči o děti, termín „sociální výchova“ nebo „sociální pedagogika“ se zde však neužíval.

⁸² V současnosti je zákon přepracováván a není úplně jasné, jaké bude uplatnění socionomů, kolem této záležitosti existuje množství politických tlaků, neboť pracovníci pro předškolní zařízení se připravují na výzkumných univerzitách, zatímco pro ostatní oblasti praxe na univerzitách aplikovaných sociálních věd (Hämäläinen & Eriksson, 2016, 142).

taková neexistuje, resp. jako souhrnné označení těchto profesí se jen výjimečně použije výraz „sociální pedagog“.

Také ve Švédsku znamená termín „socioonom“ označení sociálních pracovníků, přičemž sociální pedagogika na univerzitách aplikovaných věd není vyučována. Existuje systém profesních vyšších odborných škol (yrkeshögskola), které nabízejí kurzy ze sociální pedagogiky. Ty jsou vyučovány také na tzv. „lidových univerzitách“ (folkhögskola) orientovaných na vzdělávání dospělých. Tyto kursy a programy propojují teorii a praxi v úzké spolupráci se zaměstnavateli a rozvíjejí kompetence, po kterých je v praxi aktuální poptávka. Paradoxní je, že zatímco na vyšších odborných školách panuje přesvědčení, že sociální pedagogice chybí dostatečná kompetence, univerzity tento problém nijak neznepokojuje. Je tedy obtížné propojit profesní přípravu s výzkumem a na základě této spolupráce ji rozvíjet (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Přestože je akademický statut sociální pedagogiky vyšší ve Finsku, v praxi je pozice „sociálních pedagogů“ lepší ve Švédsku, kde je tradice zaměstnávat sociální pedagogy dlouhá. Již na začátku minulého století byli jako sociální pedagogové označováni pracovníci sociálních institucí. V roce 1908 vznikly ve Švédsku první sociálně pedagogické kurzy, které se zaměřovaly na přípravu personálu v různých institucích orientovaných na osoby se sociálními potřebami. V historicky starší době nebyly tyto instituce nijak diferencovány podle typu problémů či klientů (děti, chudí apod.), během času však došlo k jejich specializaci a byla třeba připravit zaměstnance na odpovídající pozice. Jeden z prvních takových programů založila nadace Allmänna Barnhuset zaměřená na pěstounskou péči.

V 50. a 60. letech minulého století užívali titul odborníci, kteří pracovali s dětmi se specifickými potřebami, později také odborníci, kteří pracovali s lidmi bez rozdílu věku. Život těchto lidí byl poznamenán určitými problémy a potřebovali při jejich řešení pomoc a podporu. V současné době ve Švédsku regulovaná profese „sociální pedagog“ neexistuje, přesto je v praxi poměrně běžné používat pojem „sociální pedagog“ jako souhrnné označení sociálních profesí. Neexistuje ani univerzitní vzdělávání, které by bylo v praxi spojeno s touto pozicí. Poptávka po takto označované profesi je však vysoká. Existuje představa, že ten, kdo hledá „sociálního pedagoga“, má představu odborníka na práci s lidmi s určitými potřebami, nicméně

vzhledem k neexistenci univerzitní přípravy na tyto pozice není vždy úplně jasné, co ve skutečnosti zaměstnavatel hledá (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Také ve Finsku a ve Švédsku existuje snaha vyjasnit vztah sociální pedagogiky a sociální práce. Ani v těchto zemích nedošlo k jejich ztotožnění, přestože je sociální pedagogika rozvíjena, alespoň pokud jde o Finsko, na univerzitách společně se sociální prací. Na závěr zopakujme, že obecně je v obou zemích sociální pedagogika chápána jako věda i jako oblast výzkumu, která propojuje sociální teorie s pedagogickými. Ve Finsku se rozvíjí více v oblasti teorie, ve Švédsku pak více na poli praxe. Shody a rozdíly finského a švédského směřování sociální pedagogiky zachycuje tabulka č. 5.

	Švédsko	Finsko
Historické kořeny	Německá tradice sociální pedagogiky. Latinskoamerická sociální pedagogika. Severoamerická sociální práce.	Německá tradice sociální pedagogiky. Románská tradice sociální pedagogiky (Latinskoamerická + románská Evropa)
Současný vliv historické tradice	Nízký	Vysoký
Teoretický základ	Hermeneuticko-analytický Kriticko-normativní	Hermeneuticko-analytický Kriticko-normativní
Výzkum	V oblasti sociální pedagogiky	O sociální pedagogice
Vzdělávací systém	Bez vzdělávání na univerzitní úrovni. Vzdělávání na profesní úrovni.	Vzdělávání na univerzitní úrovni. Vzdělávání na profesní úrovni.
Profese	Sociální pedagogové v rámci sociální práce.	Multiprofesionální koncept sociální pedagogiky (namísto jedné profese).

Tabulka č. 5 – Charakteristiky sociální pedagogiky ve Finsku a Švédsku
Zdroj: Hämäläinen & Eriksson, 2016, 148, korigováno dle Calderón, 2013

Sociální pedagogika v Dánsku

První užití termínu sociální pedagogika v Dánsku lze datovat do roku 1901, kdy se objevilo v odborném časopise *Vor Ungdom* (Naše mládež)⁸³ ve smyslu magerovského a natorpovského sociálně pedagogického pohledu na výchovu (Kornbeck, 2014). Nicméně v Dánsku se rozvíjela spíše v oblasti praxe než jako pedagogická teorie. Před rokem 1967 se pojem sociální pedagogika užíval výhradně v souvislosti s dětskými školkami a s útulky pro ochranu dětí. Již od prvních let existence

⁸³ Dahl, O. C. (1901): Fremstilling af Social-Pædagogernes Syn paa Opdragelsen [...]. *Vor Ungdom*, vol. 23, 1–23.

útulků v roce 1820 a školek (1871) měly tyto instituce jak sociální, tak pedagogický charakter. V sociálním smyslu nabízely péči o děti v době zaměstnání matek a ve smyslu pedagogickém měly význam péče a výchovy. Oba aspekty pak byly protektivní v tom smyslu, že předcházely zanedbávání a zneužívání dětí (Rosendal Jensen, 2016).

Nicméně, na rozdíl od nadšení pro reformní pedagogiku, která se stala ve své době v dánském školství doslova hitem, o systematictější zájmu o sociální pedagogiku v praxi lze hovořit až v letech 1960-1980. Tehdy se objevila snaha reformovat ústavní instituce, které pracovaly s dětmi a mladými lidmi odebranými z rodiny na základě psychologických a psychiatrických diagnóz – v Dánsku existovalo v této době na patnáct různých typů dětských domovů a výchovných ústavů, do kterých byly děti umisťovány na základě psychologické diagnostiky (Roithuizen & Harbo, 2014).

V souvislosti s kritikou institucionální výchovné péče se postupně začal mezi odbornou veřejností formovat sociálně pedagogický úhel pohledu, který se zaměřoval na otázky kompenzace vlivu špatných sociálních podmínek a na podněcování obohacujících sociálních vztahů (Kornbeck & Erlandsen, 2004). V 60. a 70. letech začaly proto s tradičním typem péče soupeřit alternativní způsoby práce, které byly založeny na komunitním životě a pracovních aktivitách mladých lidí žijících v malých společenstvích většinou ve starých venkovských domech, ale také například na lodi – šlo o projekty „komunity práce a života“, „komunity soužití“, „projekt-lod“ (Aude & Bundesen, 2003). V těchto komunitách měl každý svoje povinnosti, funkce a svoji hodnotu, mladí lidé zde byli viděni jako aktivní účastníci, nikoli jako objekty zacházení.

V roce 1981 došlo k systémovým změnám a péče v domovech organizovaná až dosud státem byla přenesena na lokální autority, velké instituce byly uzavřeny a zaměření na centralizovanou péči bylo nahrazeno zaměřením sociálně pedagogickým. Sociálně pedagogická pomoc začala být orientována především na dospívající s rizikovými projevy chování nebo sociálně ohrožené a na jedince s postižením, kterým byla nabízena možnost žít v prostředí odpovídajícím každodennímu životu, tak aby sami sebe vnímali jako aktivní aktéry (Roithuizen & Harbo, 2014). Dnes je za sociálně pedagogickou pomoc považována inkluzivní výchova podporující emocionální, praktické a sociální dovednosti nezbytné pro účast

na životě společnosti.

Přestože v praxi termín „sociální pedagogika“ znamenal zejména pomoc při integraci mladých lidí, tak aby se mohli stát součástí společnosti a participovat na sociálních statcích, v současnosti je zaměřena na celé spektrum populace. Sociální pedagogové se angažují v projektech určených předškolním dětem na podporu jejich sociální zdatnosti, interakce s vrstevníky a dospělými, pracují však také se znevýhodněnými dětmi a mladými lidmi, v rezidenčních centrech pro mladé i dospělé, na ulici, v komunitní psychiatrii, s jedinci s problémy s učením, s toxikomany i s lidmi bez domova (Roithuizen & Harbo, 2007). Zájem dánské sociální pedagogiky je orientován zejména na nové podoby marginalizace, na možnosti integrace a inkluze ohrožených a na hledání nových metod sociálně výchovné práce s mladými lidmi (Langager, 2009).

Z naznačeného plyne, že dánská sociální pedagogika se rozvíjela historicky spíše v praxi než v teorii. Jak konstatuje Rosendal Jensen (2016), až do 60. let minulého století se v žádném dánském periodiku neobjevila definice sociální pedagogiky, ani nebyl tento koncept nijak blíže prezentován, sociálně pedagogická teorie v podstatě nebyla rozvíjena. Situace se začala měnit až v 70. letech, kdy se na univerzitách humanitních a sociálních věd začala rozvíjet kritická debata o sociální pedagogice a vznikly texty, které měly tento koncept přiblížit. H. Rasmussen⁸⁴ zprostředkoval dánské veřejnosti a odborníkům v ústavní péči Makarenkův přínos a S. Brostrøm vyvinul velké úsilí o začlenění historicko-kulturní školy Vygotského a Elkonina do předškolního vzdělávání. Kromě toho se pod vlivem frankfurtské školy stala teorie sociální pedagogiky nástrojem kritiky norem a standardů reedukace dětí a mladých lidí, kteří byli pro odchylné chování odebráni z rodin a umístěni v ústavní výchovné péči⁸⁵. Tématem se staly nerovnosti, sociální nespravedlnost a praxe, které umožňovaly odloučení dětí od jejich rodin (Rosendal Jensen, 2016). Navzdory přínosům vznikalo také napětí mezi odborníky orientovanými spíše na nové sovětské výzkumy a těmi, kteří se nechali inspirovat spíše frankfurtskou školou (ibid.).

V roce 2001 byl na Katedře výchovy a pedagogiky Aarhuské univerzity realizován

⁸⁴ Rasmussen, H. (1974). *Socialpædagogik*. København: Munksgaard.

⁸⁵ Madsen, B. (1983). Socialpædagogik og overskudsbeholdningen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 31 (8), 346-351. Madsen, B. (1996). *Socialpædagogik*. Madsen, B. (2006). *Socialpædagogik. Integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur. (Sociální pedagogika. Integrace a inkluze v moderní společnosti).

výzkumný úkol, jehož cílem bylo porozumět sociální pedagogice jako teoretickému fenoménu. Pokud jde o akademickou vědu, bylo třeba charakterizovat její epistemologický status. Výsledkem bylo pojetí sociální pedagogiky jako již zformované akademické vědy, která má následující charakteristiky (Rosendal Jensen, 2009): jde o vědu sociální, protože se zaměřuje na sociální podmínky každodenního života. Zároveň jde o vědu reálnou, protože je založena na empirických výzkumech reality. Také má charakter vědy akční, neboť je orientována na ovlivnění a změnu osob i sociálních struktur. Konečně je vědou interdisciplinární, která vytváří vlastní teorii s oporou o poznatky jiných věd, aniž by se na některou z nich výlučně vázala. Pod vlivem finské teoretické školy, zejména J. Hämäläinena, jsou dánští akademici přesvědčeni, že specifičnost sociální pedagogiky spočívá v tom, že jde o speciální způsob myšlení, který integruje vědu, výchovu a praxi. Konečně sociální pedagogika se odlišuje od pedagogiky individuální tím, že rámec její reflexe je historický a sociální, problémy dětí, mladých lidí i seniorů jsou viděny jako důsledek dezintegrace sociálního života (Rosendal Jensen, 2006).

V kontextu uvedeného výzkumu byla publikována řada textů založených na výzkumu, věnovaná legislativě, ústavní výchově, práci s mladými lidmi se speciálními potřebami a metodám sociálně pedagogické práce (Rosendal Jensen, 2016). Pozornost je věnována také komparativnímu výzkumu. K zásadním počínům patří v této oblasti disertační práce bývalého experta Evropské komise J. Kornbecka (2014) obhájená na Institute of Education Londýnské univerzity. Tato studie porovnávala konvergentní a divergentní prvky vývoje, profesního vzdělávání a uplatnění v oblasti sociální práce a sociální pedagogiky v Dánsku, Německu a Belgii (s přihlédnutím k situaci ve Velké Británii) v letech 1989-2004.

Oproti základnímu výzkumu se v průběhu posledních dekad rozvíjel spíše výzkum aplikovaný. Od 70. let šlo zejména o akční výzkum. Výzkumníci participovali zejména na projektech, které si kladly za cíl zlepšit „zdola nahoru“ životní podmínky marginalizovaných sociálních skupin, lidí s postižením, mladých nezaměstnaných. Od 80. let je však participativní akční výzkum pod vlivem proměn sociálního státu směrem ke státu neoliberálnímu opuštěn a je nahrazován rozvojovými projekty, které mají zajistit kvalitu služeb a kontinuální rozvoj veřejného sektoru. Tak se výzkum a evaluace projektů stávají konstantním a stabilním prvkem profesionální práce.

Rozvojové projekty jsou užívány zejména pro získávání dat a zkušeností, které objasňují sociální procesy z perspektivy pracovníků v první linii nebo jejich klientů a umožňují profesionálům reflektovat vlastní práci, její cíle, prostředky i postupy (Rosendal Jensen, 2016).

Mezi dánskými odborníky (Kildedal & Krogstrup, 2015; Rosendal Jensen, 2016) jsou kritizovány snahy začlenit sociálně pedagogický výzkum do současného trendu výzkumů založených na důkazech. Argumentují, že sociálně pedagogický výzkum nemůže naplnit představu o tzv. zlatém standardu. Většina výzkumů v sociální pedagogice není nezávislá na kontextu. Také randomizované kontrolované studie (RCT-studies, Randomized Controlled Test), krom toho, že jsou finančně nákladné, často nelze ani realizovat, neboť sociálně pedagogická intervence nemůže některé klienty z důvodů etických vyloučit jen proto, aby byla získána kontrolní skupina pro výzkum.

Příprava sociálních pedagogů

Pokud jde o profesní přípravu sociálních pedagogů v Dánsku, podle Kornbecka (2014, 154) byla založena v roce 1987, kdy vznikly první kursy specificky vytvořené pro sociálně pedagogickou praxi (stalo se tak až 49 let poté, co byly založeny první programy sociální práce).⁸⁶ Tyto programy se postupně modernizovaly, od nespécifických kurzů vyššího vzdělávání v polovině devadesátých let až do úrovně bakalářského profesního programu, srovnatelného s bakalářskými programy univerzitními (od roku 2001). V roce 1992 došlo ke sloučení tří samostatných vzdělávacích programů do jediného s názvem Socialpædagogik, což rozšířilo možnosti uplatnění sociálních pedagogů, kteří zde podobně jako v Německu, působí v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání a v oblasti pedagogiky volného času.

Ke znovuobjevení sociální pedagogiky přispěla také Dánská asociace sociální pedagogiky (Dansk Forening for Socialpædagogik) založená v roce 1997 skupinou akademiků, lektorů a profesionálů a jimi vytvořený magisterský program a výzkumný projekt (Hegstrup, 2005). V současnosti (Jensen & Kjeldsen, 2014) nabízí 7 univerzit bakalářská studia sociální výchovy (social education) se čtyřiceti různými

⁸⁶ Lbk. 614 (1987): Lovbekendtgørelse om uddannelse af socialpædagoger. Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 614 af 23. september 1987 (Vyhláška o vzdělávání sociálních pedagogů č. 614 ze dne 23. září 1987). Viz Kornbeck, 2014.

programy, které studuje největší počet studentů všech bakalářských studií. V důsledku pak Calderón (2013) uvádí, že Dánsko je jedinou zemí EU, kde počet sociálních pedagogů přesahuje počet sociálních pracovníků (profesní asociace Socialpædagogerne, člen AIEJI, čítá 32 tisíc členů).

Sociální pedagogika ve Velké Británii

Jak připomíná (Hegstrup, 2003), v britském a severoamerickém kontextu je složité vůbec pochopit, co sociální pedagogika znamená, a to i pro odborníky v dané oblasti, neboť sociální pedagogika je zde historicky vzato koncept málo známý.

Nepřijetí myšlenek sociální pedagogiky do anglosaského systému práce s ohroženými lidmi mělo podle Petrieho (2013) svoje historické důvody. Předně zde panovala obava středních tříd z přenesení původních revolučních „sociálních“ myšlenek J. J. Rousseaua do ostrovní říše (připomeňme, že do němčiny slovo „sociální“ přešlo ve svém občanském významu přes francouzštinu). Další důvod, proč v Británii nebyla přijata představa sociální pedagogiky jako „třetí instituce“, spočíval v tom, že zde nebyla akceptována, na rozdíl od Německa, silná role státu (ta se do Německa dostala přes napoleonský občanský zákoník z roku 1804, v němž byla zakotvena představa státu jako sekulární veřejné moci, jíž se musí podřít bez rozdílu každý, kdo žije v území Republiky). Británie však byla geograficky, kulturně i politicky odlišná, její pojetí státu bylo subsidiární, proto odpovědnost za řešení sociálních problémů spočívalo hlavně na jednotlivcích, blízkých sociálních sítích a komunitách.

Podobně podle Smithe a Whyta (2008, 22) jsou odpovědi na sociální problémy ve Velké Británii obvykle hledány na individuální úrovni, starost o sociální soudržnost a solidaritu, typická pro německou sociální pedagogiku, nemá v britském pojetí sociální politiky, sociální práce a v koncepci dětského blaha žádnou tradici. Nezdá se tedy, že by se ve Velké Británii sociální pedagogika mohla stát také občanským či politickým konceptem. Na začátku 90. let minulého století se o ni začala aktivně zajímat britská vláda především v souvislosti s problémy v oblasti ústavní péče.

V tomto období (Petrie, 2013) byly medializovány skandály spojené se zanedbáváním, zneužíváním a násilím na dětech a ukázal se vzájemný vztah mezi

systemem ústavní péče a několikanásobným sociálním znevýhodněním (vyloučení ze školy, záškoláctví a nedokončené vzdělání, vzdělání bez kvalifikací, vyšší kriminalita, vyšší procento nezaměstnanosti po ukončení státní péče a mnohem vyšší procento těhotenství u dospívajících dívek oproti zbytku populace). Vláda si proto objednala studii od Londýnské univerzity, aby zjistila, jak praxe sociální pedagogiky řeší tyto problémy v kontinentální Evropě.

Z tohoto výzkumného programu vzešlo při Londýnské univerzitě Centrum na podporu sociální pedagogiky⁸⁷ (CUSP) jako mezinárodní fórum pro výzkum a vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky. Centrum se soustředilo zejména na analýzu teorie a praxe sociální pedagogiky v Evropě, na vzdělávání pedagogů a jejich roli ve výchově v raném věku, na problematiku ústavní péče, adopce a fungování služeb na podporu rodin. Vzrostl zájem o výzkumy i těch kolegů z kontinentální Evropy, kteří nebyli nezbytně sociálními pedagogy, ale jejichž zkušenosti mohly pomoci k tomu, aby se péče o ohrožené děti ve Velké Británii zlepšila (šlo zejména o odborníky zaměřené na oblast rané péče, práci s mládeží a na služby pro děti a mládež v náročných životních situacích). Na základě závěrů těchto výzkumů spustila v roce 2008 vláda pilotní program na zavádění sociální pedagogiky do ústavní výchovy (2 sociální pedagogové na ústav v celkem 18 domovech).

Z akademických aktivit vznikly univerzitní tituly, volitelné předměty/moduly a na Institute of Education Londýnské univerzity také magisterský obor v sociální pedagogice. Ve spolupráci s organizací na podporu rozvoje sociální pedagogiky ThemPra a Centrem pro podporu sociální pedagogiky je také vydáván Mezinárodní časopis pro sociální pedagogiku (The International Journal of Social Pedagogy). Nicméně zájem akademické obce o sociálně pedagogickou teorii je stále ještě nedostatečný, a pokud jí nebude věnována stejná pozornost jako praxi, nelze očekávat, že by si sociální pedagogika získala ve Velké Británii mezi sociálními vědami pevnější postavení (Petrie, 2013).

V rozvoji sociální pedagogiky ve Velké Británii se angažují také neziskové organizace. Patří k nim Jacaranda (www.jacaranda-recruitment.co.uk) – vzdělávací organizace, která realizuje návštěvy a studium v Německu a Dánsku, získává

⁸⁷ Centre for Understanding Social Pedagogy, Institute of Education University of London. (<http://www.ioe.ac.uk/research/40899.html>).

sociální pedagogy z kontinentální Evropy, aby pracovali ve Velké Británii a hostí internetový bulletin o sociální pedagogice. Dále se k nim řadí ThemPra – sociální firma založená v roce 2008, která se zaměřuje na podporu sociální pedagogiky (www.thempra.org.uk). ThemPra realizovala mnoho vzdělávacích kursů a zavedla pilotní program, který začleňuje sociální pedagogiku do rezidenční dětské péče v hrabství Essex. Již zmíněné Centrum na podporu sociální pedagogiky (CUSP) zřízené při Londýnské univerzitě, Jacaranda a ThemPra vytvořily Konsorcium sociální pedagogiky, které realizuje na národní úrovni projekt zavedení sociální pedagogiky do pěstounské sítě. Ve spolupráci s Konsorciem a anglickou větví FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives) řídí ThemPra také Síť pro rozvoj sociální pedagogiky (Social Pedagogy Development Network; www.socialpedagogy.co.uk). Síť je bázovým hnutím pro podporu sociální pedagogiky ve Velké Británii, setkání členů se konají dvakrát do roka a jsou organizována lokálními vládami a neziskovými organizacemi (Petrie, 2013).

Ukázali jsme, že sociální pedagogika jako věda i jako praxe se začala ve Velké Británii rozvíjet až ve chvíli, kdy situace rizikem ohrožených dětí vzbudila pozornost britských politických kruhů (Stephens, 2009). Zakořenila zde tedy zejména jako teorie individuálního rozvoje znevýhodněných dětí a mladých lidí. Jejím cílem je na základě holistického přístupu k osobnosti lepší zacházení s dětmi v obtížných situacích (Petrie, 2011). Malá pozornost je však teoreticky věnována sociální a de facto tedy také občanské (politické) dimenzi této pedagogiky. To vede ke kritice limitujícího apolitického způsobu, jakým je v Británii sociální pedagogika přebírána. Vznikají obavy, aby nebyla brána pouze jako metoda práce a především aby nesloužila jako náhražka politického řešení sociálních problémů:

„Pokud se sociální pedagogika omezí na holistickou perspektivu individuálního rozvoje dětí a mladých lidí, potom nemůže zabránit tomu, aby nebyly sociálně pedagogické instituce zataženy do individualizovaných strategií orientovaných na řešení a léčbu sociálních problémů (...). Apolitický a teorií nepodložený import sociální pedagogiky nemůže této instrumentalizaci zabránit.“ (Coussée, et al., 2010: 801).⁸⁸

Jak deklaruje Petrie (2013), ve Velké Británii je třeba rozvinout vlastní autentickou

⁸⁸ „When the social in pedagogy is limited to a holistic look at the individual development of children and young people, then social pedagogy, too, will not be able to prevent pedagogical institutions being drawn into solution-oriented and individualized strategies deployed to cure social problems (...). An apolitical and under-theorized import of social pedagogy cannot prevent this instrumentalization.“ (Coussée, et al., 2010: 801).

sociálně pedagogikou teorii, která by nebyla závislá na importovaných konceptech, i když to neznamena, že by se Británie měla od kontinentální teorie a praxe distacovat. Jde tedy o to rozvíjet sociální pedagogiku podnícenou evropským myšlením, která však bude klást otázky britské společnosti.

Sociální pedagogika v Rusku

Podobně jako v řadě zemí je i v Rusku vznik sociální pedagogiky dáván do souvislosti s hledáním pedagogických odpovědí na problémy industriální společnosti (Mudrik, 1997). V širším historickém kontextu lze její vývoj dělit na tři periody, předsovětskou, sovětskou a postsovětskou (Romm, 2016).⁸⁹

Období carského Ruska

V předsovětské éře souvisela konsolidace sociální pedagogiky s probouzející se identitou ruského národa, charitativní činností pravoslavné církve i s postupným konstituováním sociální péče státu o potřebné. V praxi měly velký význam reformy Kateřiny Veliké (1729-1796), která se zasloužila o zlepšení sociální péče osiřelé děti. Snažila se prosadit, aby sirotčince, které v té době již v Rusku existovaly, byly výchovnými institucemi.⁹⁰ Kromě toho podporovala další dobročinné organizace, hospice, azyly pro chudé, špitály, vdovské útulky, a principy jejich fungování zakotvila v zákonech. Další panovnice, císařovna Marie Fjodorovna (1759-1828), podporovala děti hluché a němé prostřednictvím asistence ve školách a třídách zřizovaných pro jejich vzdělávání, také poskytovala podporu rodinám s takto postiženými členy (Romm, 2016).

V průběhu 19. století se ruská sociální pedagogika konstitovala také teoreticky. Kromě výchovy lidu, jež měla být založena na ortodoxním křesťanství a tradičním stylu života, vzniká v této době také idea sociální výchovy, která má uzpůsobit jedince pro život ve společnosti. Zásadní byla pedagogická antropologie K. D. Ušinského, která poukázala na vztah mezi výchovou a sociálním a kulturním

⁸⁹ K transkripci ruských příjmení: česká pravidla transkripce jsou respektována ve výkladu, pokud však byl originál článku uveřejněn v angličtině, je v závorce uvedena forma příjmení, která odpovídá originálu.

⁹⁰ V roce 1764 zřídil I. I. Beckoj Moskevský sirotčinec, který existoval až do roku 1917. Šlo o síť sociálních a výchovných organizací, které pokrývaly všechny aspekty života dětí, výchovu, obecné vzdělání, profesní přípravu, dohled a ochranu.

prostředím a upozornila na skutečnost, že každé sociální prostředí má vliv na výchovu. Člověk má podle Ušinského získat takovou výchovu, které umožní, aby překonával strážně života, vydržel nápor všech životních událostí a dokázal z nich vytěžit pro sebe jen to dobré (Mudrik, 2008).

Také klasik ruské literatury a pedagogiky L. N. Tolstoj (Romm, 2016) si uvědomoval nezanedbatelný význam vlivu podmínek života (domov, práce, příroda) a tzv. nezáměrné výchovy na vývoj jedince. Jeho škola v Jasné Poljaně byla založena na principu harmonie mezi přírodou a sociálním životem a hledala možnosti svobodného rozvoje osobnosti dítěte. Tolstého myšlenky však byly také „sociální“ v užším slova smyslu, směřovaly k obhajobě nezbytnosti bezplatného vzdělávání a požadovaly vznik nových typů vzdělávacích institucí, vesnických škol, výchovných a převýchovných domovů, dětských heren apod.

Na samém konci předsovětské éry dochází k rozmachu profesionální sociální pomoci poskytované odborníky. Proto byla v roce 1911 v Petrohradě při Psychoneurologickém institutu založena Sociální škola zaměřená na přípravu pracovníků v sociálních institucích (ibid.). Tato profesionalizace práce pokračovala i v následujícím období, kdy byla veškerá dosud soukromá a církevní péče převedena do rukou státu.

Období sovětské

V periodě sovětské (1917-1990) se sociální pedagogika rozvíjela zejména ve dvou směrech (Romm, 2016): Prvním bylo organizování volného času dětí a mládeže. Významnou roli zde sehrála nově založená Pionýrská organizace a její systém výchovné práce, který směřoval jak k sociální prevenci, tak k ideovému ovlivnění mladé generace. Druhou oblastí, která se začala rozvíjet od dvacátých let, byla výchovná a převýchovná práce s mladými lidmi, kteří ztratili v důsledku občanské války domov. Zatímco preventivní funkce sociální pedagogiky, chápaná jako péče o volný čas dětí, se rozvíjela vcelku hladce, sociální rehabilitace bezprizorných mladých lidí vážla, přestože byly za tímto účelem zřizovány na úrovni místních sovětů referáty sociální výchovy.

„Bezprizornici“ postrádali nejen výchovnou podporu rodiny, ale také byli často odkázáni při uspokojování životních potřeb na kriminální aktivity. Nedostatečná

sociální kontrola nad gangy dospívajících, které se potulovaly po sovětském Rusku, tak vedla ke vzniku vážných sociálních problémů. Nová generace pedagogů, jako byli Makarenko a Blonskij, se proto snažila nalézt vědecké teorie i praktické prostředky, které by umožnily tento problém řešit (Galaguzova et. al., 2012).

Hlavním výkladovým konceptem odchýlného chování se v sovětské pedagogice stala teorie „mravního deficitu“, který bylo nutno kompenzovat vhodným výchovným působením. Sociálně pedagogické aktivity proto směřovaly zejména k převedení dospívajícího jedince do prostředí, které by zaručilo podmínky pro rozvoj mravních a občanských kvalit, vyžadovaných novým politickým režimem (Romm, 2016). Za těchto okolností vytvořil A. S. Makarenko systém pedagogické práce s ohroženými mladými lidmi, který byl založen na formativním vlivu kolektivu a na pracovní výchově. Výzkumy fungování tlup mladých delikventů ukazovaly na jejich spontánní vznik, fenomén vůdcovství i na význam interpersonálních vztahů mezi členy skupiny. Klíčem k úspěchu (ibid.) bylo zohlednění vlivu vrstevnické skupiny na dospívajícího jedince. Tento skupinový vliv začal být pedagogicky využíván při formování žádoucích sociálních hodnot a přijímání odpovědnosti za dosahování kolektivních cílů.

Agresivní mládí se v Gorkého pracovní kolonii a později také v Komuně Dzeržinského měnilo za pomoci makarenkovských výchovných zásad. Patřila k nim zejména zásada vytyčování perspektivních linií výchovy a zásada paralelního výchovného působení. Základem Makarenkova pedagogického perspektivismu (Pecha, 1988, 294) je psychologický postřeh, že člověk je veden životem „perspektivou zítřejší radosti“; vychovatel tedy nepůsobí hlavně autoritativními příkazy a zákazy, nýbrž vytyčuje svým svěřencům životní perspektivy a získává je pro ně. Z Makarenkova pohledu byly více žádoucí perspektivy, které byly vzdálenější, vyžadovaly více houževnatosti a úsilí a především pak takové, které zahrnovaly perspektivu celého kolektivu. Paralelní pedagogické působení (ibid., 295) umocňuje síly vychovatele, který se neomezuje jenom na individuální působení v tzv. párovém vztahu, nýbrž formuje každého jedince také s využitím sil celého kolektivu, který je v častějším a bezprostřednějším kontaktu s jedincem než vychovatel, proto je jeho vliv mocnější.

Akcentována byla také kázeň a polovojenské organizování života společně s

principem spoluodpovědnosti, který byl zaváděn prostřednictvím demokratické samosprávy. Ústřední mravní ideou celého Makarenkova pedagogického systému byla výchova kolektivu a kolektivem. Přestože lze Makarenkův systém výchovy mladistvých provinilců považovat za samotnou „esenci sociálně pedagogického myšlení“ (Romm, 2016), jako koncept i jako pojem sociální pedagogika ze sovětské pedagogiky koncem třicátých let zmizela a začala se opět znovu objevovat až od devadesátých let minulého století.

Sociální pedagogika po roce 1991

O postsovětské epoše (od roku 1991) rozvoje sociální pedagogiky v Rusku lze říci, že se začala vyvíjet velmi dynamickým způsobem na základě potřeb praxe, zejména pak v souvislosti s naléhavě pociťovanou potřebou zlepšení péče o ohrožené děti a mladé lidi. Již v devadesátých letech se ukázalo, že pro mladou generaci vznikají v Rusku socializační rizika, která si v ničem nezadají s obdobím porevolučním či poválečným. Mnoho dětí v Rusku žije bez řádného rodinného zázemí. Kolem milionu dětí je zcela bez střechy nad hlavou a až dva miliony dětí jsou výchovně zanedbávány a tráví den bez dohledu na ulici, přičemž domů docházejí pouze přespat. Z domovů je vyhánějí rodinné konflikty, rozvody, chudoba nebo alkoholismus rodičů. Častým jevem je opuštění dítěte matkou již v porodnici, zároveň je masivně uplatňován institut odebrání dítěte z rodiny ze strany úřadů v případě rodinných dysfunkcí (Valeeva & Kalimulin, 2015).

Statistiky dále říkají, že ročně je 330 000 trestných činů spácháno adolescenty. Děti v Rusku jsou také ohroženy sebevražděným jednáním a tři a půl tisíce z nich končí život vlastní rukou. Podle oficiálních dat byla v roce 2011 míra sebevraždnosti 2,7 případů na 100 000 dětí, v roce 2010 3 případy a v roce 2009 3,8 případu. V jiných zemích jde o 0,4 – 1,5 případu na 100 000 dětí, tedy téměř třikrát méně než v Rusku (tzv. „Astakovova zpráva“ in Valeeva & Kalimulin, 2015). Počet dětí, které potřebují ochranu, roste. Reakcí na uvedenou situaci bylo zavedení profese sociálních pedagogů do praxe a koncipování modelu jejich profesionální přípravy na vysokých školách (univerzitách a pedagogických institutech).

V roce 1990 (konkrétně 13. 7.) bylo Vládním výborem pro národní vzdělávání přijato usnesení O zavedení institutu sociálních pedagogů (О введении института

социальных педагогов), byl definován rámec jeho práce a kvalifikační profil a byla stanovena tříměsíční lhůta pro zpracování pedagogické dokumentace, odpovídajících metodik, programů vzdělávání sociálních pedagogů a plánů zvyšování jejich kvalifikace. Tak byly ve velmi krátkém čase splněny nezbytné podmínky akademické institucionalizace sociální pedagogiky (Gurjanova, 2014a).

Institut sociálního pedagoga měl být také hlavním nástrojem, kterým měl být naplněn federální zákon O základních garancích práv dítěte v Ruské federaci a výnos prezidenta Ruské federace O národní strategii činností a zájmů dětí na léta 2012-17. Smyslem zavedení institutu bylo zlepšit život dětí ve vzdělávacích a sociálních institucích, kde děti žijí a rozvíjí se jejich emocionální a sociální život, zajistit sociálně pedagogickou pomoc dětem a rodinám, především těm, které patří do rizikových skupin, napomáhat blahu dětí a rodin a ochránit jejich zdraví sociálně pedagogickými nástroji. Oblast sociálně pedagogických aktivit zahrnuje (Romm, 2016):

- realizaci programů a činností na zlepšení sociální péče o školní děti, zejména o sirotky a děti v kritických situacích;
- organizování sociálně prospěšných aktivit a projektů pro školní děti;
- identifikaci potřeb, problémů, konfliktních situací a deviací dětského chování, preventivní rozvíjení dětských zájmů;
- formování profesní identity a dovedností profesního jednání, vhodného pro pracovní trh;
- zajištění mediace mezi oprávněnými zájmy dětí školního věku a sociálními institucemi.

Přestože také ruská sociální pedagogika má mnoho faset, jako akademická věda má za úkol rozvíjet metodologickou a teoretickou bázi pro poznávání interakcí jedince a jeho sociálního a kulturního prostředí (školy, rodiny, vrstevnických skupin či hnutí). V praxi má vytvářet účinný systém aktivit v oblasti sociální asistence a podpory poskytované mladým lidem a jejich rodinám rozvíjet modely přípravy sociálních pedagogů. Z hlediska cílů je sociální pedagogika zaměřena na sociální blaho jednotlivců, skupin a komunit a na podporu participace občanů na sociálních

procesech (např. na tvorbě zákonů a norem) (Soročinskaya, 2015).

Specifickou zvláštností rozvoje sociální pedagogiky v postsovětském Rusku je, že se vědecko-výzkumné poznání na tomto poli začalo rozvíjet v rámci profesní přípravy sociálních pedagogů (Doročova & Galazugova, 2012). Vznikla (Soročinskaya, 2015) celá řada vysokoškolských pracovišť, např. v Omsku (I. V. Mavrin), Novosibirsku (T. A. Romm, Z. I. Lavrentjevová), Čeljabinsku (R. Litvak), Petrohradě (S. A. Rasčetina), Tule (V. A. Fokin), Moskvě (A. V. Mudrik, L. V. Marajajev), Jekatěriburgu (M. A. Galazugovová, T. S. Doročovová, V. A. Igošev).⁹¹ Kromě toho se sociální pedagogikou zabývají další vědecko-výzkumná pracoviště (např. v rámci Ruské akademie věd se sociálně významným pedagogickým otázkám věnuje M. P. Gurjanovová).

V roce 2011 byly na státní úrovni přijaty standardy vzdělávání sociálních pedagogů vzdělávání. Sociální pedagogové studují na vyšších odborných školách a na univerzitách, od roku 2012, po reformě vysokoškolských studií, získávají absolventi po čtyřech letech studia bakalářský titul z psychologie a sociální pedagogiky. Tato kombinace dvou zaměření nicméně podle některých teoretiků (Romm, 2016) komplikuje formování profesní identity. Na čtyřletá studia pak navazuje možnost studovat magisterské specializace, např. „deviantní chování” nebo „sociální pedagogika” apod., po kterých ale není v praxi velká poptávka (ibid.).

Také v Rusku je sociální pedagogika chápána jako multiparadigmatický konstrukt. Navazuje na tradiční modely ruské charitativní práce a přebírá a modifikuje modely evropské a americké. Podobně jako v dalších zemích je chápána výrazně interdisciplinárně. Rozvíjí se zejména v interakci se sociální filosofií, politickými vědami, sociologií, psychologií, sociální medicínou, sociální prací a pedagogikou, zejména pak s pedagogikou dětí a mládeže (junogogika), pedagogikou dospělých (andragogika) a pedagogikou starých lidí (gerontopedagogika) (Soročinskaya, 2015). Ke konceptuální analýze sociální pedagogiky a jejích možných modelů přispěli zejména V. G. Bocharovová a I. A. Lipsky (2001). Zmínění autoři se také vyjadřují k optimálnímu epistemologickému modelu sociální pedagogiky, přičemž preferují model založený na vědeckých důkazech.

⁹¹ Jednou z prvních vzdělávacích institucí byl Uralský státní pedagogický institut v Jekatěriburgu, kde vznikla 15. 10. 1991 na základě souhlasu Ministerstva školství Ruské federace sociálně pedagogická fakulta

Řada autorů je toho názoru, že sociální pedagogika je odvětvím pedagogické vědy, které analyzuje a navrhuje možnosti pedagogického řešení socializačních problémů. Nicméně ani v Rusku, podobně jako v dalších zemích, není pojetí sociální pedagogiky jednotné. Např. jeden z nejrespektovanějších odborníků A. V. Mudrik náleží k tradici, která vidí sociální pedagogiku jako obecnou teorii sociálně výchovné práce, v tomto smyslu je to jedno z odvětví pedagogiky, podobně jako pedagogika rodiny nebo pedagogika speciální (Mudrik, 2000). Sociální výchova není v jeho pojetí primárně chápána jako pomoc lidem v obtížných situacích, ale v původním natorpovském smyslu jako výchova napomáhající procesu socializace. Podílí se na socializaci tím, že umožňuje účinnou adaptaci jedince na sociální skupinu a podněcuje jeho aktivní účast na životě komunity (Mudrik, 2010).

Mudrik vychází z antroposociálního chápání jedince, které opírá o fenomenologii a kulturologii, proto na rozdíl od objektivistických teorií socializace vyzdvihuje subjektivní dimenzi zkušenosti. Mudrik vysvětluje proces socializace s oporou o teorii „kulturního šoku“, přičemž kulturním šokem rozumí konflikt mezi kulturními formami a orientacemi společnosti, kterou jedinec opouští, a kulturními formami společnosti, do níž přichází. V návaznosti na interakcionistické teorie je u něj socializace pojímána jako rozvoj a změna lidského jedince, která se uskutečňuje přisvojováním si kultury na základě aktivní interakce jedince s prostředím. Obsahy socializace pak jsou individuálním výsledkem míry adaptability jedince a míry jeho identifikace se společností.

Další autoři (Sorochinskaya, 2015) razí tezi, že sociální pedagogika je zaměřením sociální práce (I. A. Zimnaja), jiní, jako např. jedna z prvních teoretiček novodobé ruské sociální pedagogiky V. G. Bocharovová, zastávají názor, že jde o vědu poskytující teoretický základ sociální práci. V tomto pojetí je pak logické, že sociální výchova je analyzována v kontextu sociální práce jako taková pomoc, která je zaměřená na změnu a rozvoj osobnosti v situacích, které ztěžují její sociální fungování (Romm, 2016).

Již jsme uvedli, že v Rusku devadesátých let minulého století se jako vysoce důležité jevílo zavést sociálně pedagogické přístupy do péče o ohrožené děti a mladé lidi a do práce s rodinami. Došlo k prudkému nárůstu potřeby sociálně pedagogických profesí a vznikl systém profesní přípravy sociálních pedagogů.

Sociální pedagogové pracují zejména v zařízeních výchovné péče o děti a mladé lidi s poruchami chování, v dětských domovech, v organizacích zaměřených na volný čas, ale také ve školách, kde v rámci systému péče spolupracují se sociálními pracovníky, kteří mají na starosti ochranu dětí.

Práce sociálních pedagogů je důležitá zejména v odlehlých venkovských oblastech Ruska, kde dlouhodobá ekonomická krize zhoršila problémy obyvatelstva. V těchto oblastech (Gurjanova, 2014b) žije značný počet sociálně slabých rodin a dochází k rozkladu venkovského společenství. Posláním sociálních pedagogů zde spočívá v organizaci každodenní sociálně výchovné práce s dětmi a jejich rodinami, v navazování partnerství mezi školou, rodinou, učiteli a rodiči, v realizaci mezirezortních forem spolupráce při řešení sociálních a výchovných problémů dětí v rodinách, ve spolupráci s dalšími odborníky ze sociální a veřejné sféry, pro zajištění pohodového a bezpečného prostředí k životu dětí. Smyslem je harmonizovat vztahy mezi dítětem a venkovským společenstvím, podporovat jeho pozitivní socializaci a zlepšit na základě profesionální sociální a pedagogické práce podmínky jeho života.

Paradoxem současného stavu však je (ibid.), že počet sociálních pedagogů (ale i sociálních pracovníků a sociálních psychologů) klesá právě v těch oblastech, kde problémy dětí, mladých lidí a rodin naopak rostou. To souvisí často s platovými podmínkami školních sociálních pedagogů, náročností práce, kdy musí často zastávat i funkce dalších odborníků v sociální oblasti, nadměrou administrativní zátěží, kterou ještě zvyšuje neustálá kontrola ze strany pracovníků oblastních sociálních služeb, ale i neznalostí či nedostatečnou podporou zavádění institutu sociálních pedagogů ze strany ředitelů škol a lokálních autorit.

ČESKÁ A SLOVENSKÁ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA PO ROCE 1989

Sociální pedagogika vznikla v určité fázi vývoje vědy, je konstruktem historickým, přičemž v každé zemi či regionu existují historicky vzniklá specifika ohledně jejího pojetí a jejích úkolů, což souvisí jak s kulturními i politickými podmínkami, ve kterých je obor rozvíjen, tak s myšlenkovými tradicemi, na které navazuje. Nejinak je tomu, pokud jde o českou a slovenskou sociální pedagogiku, která po letech útlumu začala budovat svoji oborovou identitu.

Připomeňme, že pro existenci sociální pedagogiky jako vědy je klíčový její status jako akademické disciplíny. Jako taková musí mít (Sáez, 2003, 47-48):

- institucionální bázi, která umožní rozvíjení výzkumných aktivit a předávání poznatků,
- předmět svého zájmu, který odpovídá zájmům uznaným akademickou komunitou,
- vytvořené komunikační sítě, jejichž prostřednictvím jsou výsledky výzkumů uváděny do oběhu (časopisy, konference, sympozia, kolokvia apod.),
- možnost předávat vědění, určovat podmínky a pravidla této transmise a vychovávat a socializovat nové členy;
- mechanismy regulace, na jejich základě vznikají sociální konvence ohledně distribuce rolí, získávání hodnotností a způsobů řešení problémů a konfliktů, např. etických.

Přestože v současné fázi vývoje lze říci, že sociální pedagogika splňuje podmínky samostatné existence (Kraus, 1996, 2005, 2008), panuje i v českém a slovenském prostředí představa určité nevyjasněnosti a nezakotvenosti oboru, k čemuž specificky přispívá několik okolností.

V první řadě je třeba zmínit diskontinuitu oboru v období socialismu, kdy bylo množství sociálně pedagogických témat subsumováno pod sociologii výchovy. V té byla sociální pedagogice přiřknuta, i vzhledem k postoji K. Gally, který v roce 1967 publikoval svůj Úvod do sociologie výchovy, pouze role určité fáze vývoje pedagogického a sociologického myšlení mezi tzv. sociologickou pedagogikou (Natorp) a sociologií výchovy (Durkheim) (viz k tomu Kraus, 2005, 2008).

Svoji roli v marginalizaci sociální pedagogiky sehrála také etopedie založená v 60. letech minulého století, neústrojně přiřčená k disciplínám speciálně pedagogickým, jejíž obsah byl zúžen pouze na problematiku školního vzdělávání dětí s poruchami chování (ibid.). V důsledku těchto omezení se k sociální pedagogice v tehdejší Československu programově hlásili v sedmdesátých letech jen dva autoři, O. Baláž a M. Přádka⁹². Rozvíjeli ji především pod vlivem polské sociální pedagogiky jako pedagogiku prostředí. Tato problematika však v tehdejší době spadala pod obor teorie výchovy. Netřeba připomínat, že těsně po Listopadu 1989 byla tato pedagogická disciplína považována za silně ideologickou a poplatnou minulému režimu, sociální pedagogiku bylo tedy nutno vybudovat na zcela nových základech. Logicky se čeští a slovenští odborníci nechali inspirovat zejména německou a polskou sociální pedagogikou.

Poté, co po fázi prvotních sborníků a článků (Pecha, 1993; Klapilová, 1995; Kraus, 1996), historických studií (Cach, 1995) a ne zcela systematicky pojatých učebních textů (Hradečná a kol., 1995; Maňák, Prokop & Solfronk, 1998; Přádka, Knotová & Faltýsková, 1998) začaly vznikat již první vědecké monografické texty ze sociální pedagogiky (Klapilová, 1996; Kraus, Poláčková et. al., 2001; Bakošová, 2006a; Kraus, 2008), neopominula žádná z těchto prací zmínit některého z německých autorů, většinou v kontextu definičního vymezení oboru. Z referenčních jmen je citován zejména Schilling (1999), jehož text objasňující teoretické koncepty sociální pedagogiky sehrál významnou úlohu zejména proto, že byl přeložen do slovenštiny. Dále pak je v textech uváděn Böhnisch, Marburgerová, Mollenhauer, Giesecke, Thirsch, Hopf, Huppertz, Schinzler (pokud jde o vztah sociální pedagogiky a sociální práce je zmiňován také Tuggener a Lukas).

Vývojově vzato mohla klíčovou roli sehrát recepce současné německé sociální pedagogiky P. Klímy, jehož pojetí se stalo v devadesátých letech výkladovým paradigmatem a založilo budoucí pojetí studia oboru⁹³. V Klímově definici sociální pedagogiky se objevil koncept sociální pedagogiky jako pomoci při utváření životního způsobu, tedy jedno z klíčových hesel německé sociální pedagogiky. Podobně vlivné bylo heslo životní pomoci, které zdomácnělo prostřednictvím recepce S. Klapilové

⁹² O. Baláž, Sociální pedagogika a její postavení v systému věd (1978), M. Přádka, Výchova a prostředí (1978), Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí (1983).

⁹³ Pojetí oboru bylo výsledkem zpracovaného projektu v rámci Fondu rozvoje vysokých škol a kromě Klímy se na něm podíleli ještě R. Moucha a Z. Růžička (Klíma a kol., 1993).

(1995, 1996) a V. Poláčkové (1997, 2001). Na Slovensku se koncept sociální pedagogiky jako životní pomoci, pedagogiky orientované na lebenswelt a pedagogiky jako výchovy ke svépomoci objevil mimo jiné u Ondrejkooviče (2000), Hroncové (2001) nebo Bakošové (2006a).

Významnou úlohu ve formování sociální pedagogiky sehrály odborné semináře, konference a symposia. Za zvláště důležitý lze považovat mezinárodní konferenční projekt Socialia Univerzity Hradec Králové, Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici a Univerzity Katovice, který v roce 2016 vstoupil již do svého 20. ročníku. V posledních letech je třeba vyzdvihnout založení vědeckého časopisu Sociální pedagogika při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, který přispívá k rozvoji bádání na poli sociální pedagogiky, pomáhá formovat akademickou komunitu a prospívá mezioborové spolupráci – cenné bylo např. zahájení odborné debaty mezi sociální pedagogikou a sociální prací, která alespoň částečně poodhalila, jak je vztah těchto oborů v českém a slovenském prostředí reflektován (viz monotematické první číslo čtvrtého ročníku časopisu, Sociální pedagogika 1/2016).

Velká snaha byla v Čechách a na Slovensku věnována zejména definování sociální pedagogiky. Dnes, kdy je možné se za touto snahou nezaujatě ohlédnout, si lze položit následující otázky: Jaký koncept sociální pedagogiky v českém a slovenském odborném prostředí vznikl? Má nebo nemá česká a slovenská sociální pedagogika jasně definované odborné paradigma? Podrobili jsme proto elementární obsahové analýze několik vybraných definic sociální pedagogiky českých a slovenských autorů. Analyzovali jsme zejména, jak jsou v nich pojaty sociálně pedagogické aktivity, cílové skupiny a definována sociální pedagogika po stránce epistemologické.

Kritérium výběru definic

Definice byly vybrány zejména z hlediska reprezentativnosti, která měla dva základní parametry:

- Za prvé muselo jít o autory, kteří se sociální pedagogikou začali zabývat hned v devadesátých letech minulého století, vyvinuli velké úsilí směrem k jejímu etablování jako akademického oboru a v současnosti je lze považovat za zakladatelské či vůdčí osobnosti sociální pedagogiky v ČR a na Slovensku.

- Za druhé bylo podmínkou, aby bylo na tyto definice odkazováno v monografických publikacích, učebnicích a studijních textech, které jsou v současnosti předepsány v rámci univerzitní přípravy sociálních pedagogů. Za takové učební texty, doporučované ve veřejně přístupných akreditačních materiálech vysokých škol, lze považovat publikace Krausovy (Kraus, 2008; 2014.), Krause, Poláčkové et. al. (2001), Procházky (2012), Knotové a kol. (2014). Zařazením do těchto učebnic se níže uvedené definice staly v české a slovenské sociální pedagogice „kanonickými“. Jako referenční jsme zařadili definici z nejvíce citovaného pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995), která se nezměnila ani v dalších vydáních (tj. 2001 a 2009).

Výchozí definice sociální pedagogiky

Baláž (1991, 610):

Sociálna pedagogika je pedagogická disciplína, 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.

Klíma (1993, 38).

Sociální pedagogika se zaměřuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců, usnadňování procesu socializace a enkulturace a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností.

Poláčková (in Sekot, 1997, 26; Kraus & Poláčková, 2001):

Sociální pedagogika je „multidisciplinární obor, který integruje a rozvíjí poznatky věd o člověku a společnosti do edukačního, preventivního a reedukačního působení. Analyzuje dynamické vztahy mezi jedincem a prostředím a usiluje o jejich optimalizaci. Zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládnání životních situací jedincem. Respektuje individuální potřeby a zájmy jedince a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. V sociálně pedagogických činnostech zdůrazňuje ochranu jedince před nežádoucími vlivy. Za významnou považuje dovednost vést dialog, který mobilizuje

rezervy účastníkov a realizuje sa v ňom proces jejich osobného rústu.

Hroncová (Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001, 36):

Sociální pedagogika „intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodnených 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.“

Bakošová (2008, 58):

„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 hľadaním optimálnych foriem pomoci kompenzovaním nedostatkov. Cieľom je premena ľudí a spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opatery, ochrany smerujúci k integrácii a stabilizácii osobnosti. Ide o integráciu všetkých aspektov, ktoré tvoria osobnosť a stabilizáciu človeka v spoločnosti.“

Ondrejkovič (2000, 185, 189):

Sociální pedagogika je „odpoveď na potreby industriálnej a postindustriálnej (postmodernej) spoločnosti, ktorá je súčasne sprevádzaná vznikom celého radu nových inštitúcií, s cieľom diferencovane intervenovať do procesu socializácie (v najširšom význame) osobitným spôsobom, zohľadňujúc vekové špecifiká napr. mladej generácie, inokedy zas zohľadňujúc charakter sociálnej situácie tých, ktorí sú na intervenciu odkázaní. Intervencia do procesu socializácie ako celoživotného procesu začleňovania sa do spoločnosti predstavuje nie len úzko ponímané výchovne intencionálne pôsobenie, ale súčasne aj intervenciu do sociálnych problémov jednotlivca a angažovanú intervenciu do sociálneho prostredia, do „prežívaného sveta“ (Lebenswelt) vrátane socialno patologických javov.“ Zároveň Ondrejko

vič považuje sociální pedagogiku za „vedu o výchove, ktorá sa uplatňuje v sociálnej práci a v ktorej tvorí podstatnú časť jej aktivít. V tom zmysle je i teóriou sociálnej práce. Opiera sa o poznanie procesu socializácie (predovšetkým detí a mládeže), skúma a realizuje možnosti intervencie do tohto procesu, najmä pokiaľ ide o ohrozené a sociálne znevýhodnené skupiny detí, mládeže i dospelých. Súčasne je i realizáciou politiky výchovy a vzdelávania, ktorú uskutočňuje v špeciálnych

výchovnovzdelávacích zariadeniach.“

Kraus (2008):

Sociální pedagogika je vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže nebo výchovně vzdělávací práce s marginálními skupinami. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného. Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení žádoucího zdravého životního stylu s ohledem na individualitu jedince.

Český Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 1995, 2001, 2009):

Sociální pedagogika je aplikovaná pedagogická disciplína, která se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých. Je také zaměřena na výchovnou pomoc rodinám s problémovými dětmi.

Zpracování materiálu

Pro vyhodnocení textového materiálu byla užitá metoda otevřeného kódování chápaného jako prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů (Strauss & Corbinová, 1999). Použili jsme třetí doporučený způsob kódování, tj. vzali jsme celý „dokument“ (v tomto případě definici jako základní jednotku) a položili jsme si otázku: „O co zde jde?“ V čem je tento dokument stejný a čím se liší od těch, které již byly kódovány? (ibid., 51). Na základě opakovaného procházení materiálem byly nalézány typické výroky, které byly kódovány metodou tužka – papír. Výsledné kódy (koncepty) byly sdruženy na základě významové podobnosti do obsahových kategorií (příklad způsobu provedení kódování ve vztahu k sociálně pedagogickým aktivitám viz tabulka č. 6). Zároveň byla zachycena frekvence výskytu. Vzhledem k tomu, že v tomto případě nelze aspirovat na paradigmatický (kauzální) model vysvětlení, byla k výkladu užitá technika vyložení karet, to znamená, že jednotlivé kategorie byly seřazeny do výkladové linky a převyprávěny (Švaříček, 2007).

Výsledek kódování ve vztahu k pojetí sociálně pedagogických aktivit a cílových skupin

Centrální a nejfrekventovanější (18 výskytů) kategorií je PREVENCE. Je zdůrazněna prevence primární (**formování optimálního životního způsobu, utváření zdravého životního stylu, facilitace socializace, enkulturace a akulturace**), sekundární (**intervence do procesů socializace, obnova normality** jedince) i terciární (**reedukace, resocializace**). Zajímavé je rovnoměrné zastoupení všech tří stupňů prevence (po 6 výskytech).

Zdůrazněnou funkcí sociální pedagogiky je **profylaxe a kompenzace**, což lze považovat za vymezení v souladu s německou tradicí, avšak je poměrně úzké (srov. např. Huppertz & Schinzler, 1995, kteří uvádějí hned 7 funkcí sociální pedagogiky). Zajímavým jevem je, že referenční definice uvedená v Pedagogickém slovníku je o něco užší, zcela opomíjí úlohu sociální pedagogiky v primární prevenci a zaměřuje její výchovné působení výlučně na ohrožené jedince a skupiny (děti, dospělí, rodiny, které potřebují poradenství ve výchově). Zároveň tato definice nepracuje s pojmy typickými pro pedagogiku životních situací.

Další kategorií (4 výskyty) je POMOC. Obsahově je založena na konceptech **výchovná pomoc a podpora při zvládání životních situací**, dále jde o **pomoc při řešení krizí**, je zdůrazněno heslo německé sociální pedagogiky **pomoc ke svépomoci**, akcent je položen na **aktivizaci sil** účastníků pomáhajícího procesu. Je zdůrazněna **aktivita a odpovědnost, rozvoj kompetencí, sociální kreativity a směřování k převzetí odpovědnosti** ve smyslu „pomoci ke svépomoci“.

Z hlediska frekvence (4 výskyty) se jako významná ukazuje také kategorie ZMĚNA SPOLEČNOSTI. Sociální pedagogika si klade za úkol svou činností **ovlivnit a zlepšit podmínky**, kde jedinec, skupina nebo komunita žije, **intervenovat** do sociálního světa, usilovat o **sociální změnu**.

Další kategorií (2 výskyty) je UTVÁŘENÍ SUBJEKTU PROSTŘEDÍM, specificky pak **prostředím rodiny, školy, volným časem, zájmovými a pracovními činnostmi**. Tyto koncepty se objevují u Krause a Baláže, tedy u autorů, kteří udržují vztah k české a slovenské tradici sociálně pedagogického myšlení.

Pokud jde o CÍLOVÉ SKUPINY, je akcentována orientace na **znevýhodněné, ohrožené a rizikové** jedince, skupiny a komunity. Přestože je ve všech definicích

podtržena orientace na **děti a mládež**, předpokládá se působení sociální pedagogiky také u **dospělých** a dalších vrstev populace (7 výskytů). Výlučná orientace pouze na děti a mladé lidi se objevuje pouze v jednom případě.

Pojetí sociální pedagogiky jako vědy

Pokud jde o charakteristiky sociální pedagogiky jako vědy, jejím tradičním PŘEDMĚTEM je **analýza výchovného vlivu prostředí, vztahu výchovy a prostředí, vztahu výchovy a společnosti**. Stejně tak se předpokládá **výzkum procesů socializace** a specificky pak **úlohy výchovy** v těchto procesech. Až na jednu výjimku (Baláž) se již neobjevuje v definičním výměru předmětu sociální pedagogiky její původní filosofické zaměření spojené s **vyjasňováním sociálních cílů výchovy**.

Kategorie CÍLŮ je v pojetích obsažena spíše implicitně, vyjadřují ji takové pojmy jako **normalizace, socializace, enkulturace, svépomoc, kompetence ke zvládnutí života, sociální kreativita, integrace**. Z teoreticko-metodologických KONCEPTŮ, na kterých je sociální pedagogika založena, se objevuje **lebenswelt, pomoc ke svépomoci a životní situace**.

EPISTEMOLOGICKY je sociální pedagogika chápána jako věda **aplikovaná, transdisciplinární a multidisciplinární**. Ojedinele je zastoupeno chápání sociální pedagogiky jako **teorie (metateorie) sociální práce**, přestože se s ním lze setkat v Německu i mimo okruh kritické sociální pedagogiky a dále v Polsku (Marynowicz-Hetka, 2007; Radziewicz-Winnicki, 2008) či ve Finsku (Hämäläinen, 1989).

Pojetí sociálně pedagogických aktivit a cílových skupin							
Kategorie a jejich koncepty (kódy)							Autor
Utváření subjektu prostředí	Pomoc	Prevence primární	Prevence sekundární	Prevence terciární	Změna společnosti	Cílové skupiny	
Utváření osobnosti prostředím: v rodině, škole, volném čase, zájm. a prac. činnosti	Výchovná pomoc a podpora při zvládnání životních situací; Řešení krizí, Pomoc ke svépomoci, Aktivizace sil Rozvoj kompetencí	Utváření optimálního životního způsobu Facilitace socializace Enkulturační Životní styl	Profylaxe sociálních dysfunkcí a životních problémů, Intervence do procesu socializace u ohrožených a soc. znevýhodněných, Řešení konfliktů interakce Normalizace Terapie	Resocializace, Reedukace Kompenzace	Ovlivnění a zlepšení podmínek prostředí, kde jedinec, skupina nebo komunita žije, Intervence do soc. světa, Sociální změna	Ohrožené děti a mládí lidé	Všichni – jedinec, rodina, skupina, komunita
X							Baláž, 1991
		X		X			Klíma, 1993
	X	X	X	X	X	X	Bakošová, 2008
		X	X		X		Ondrej-kovič, 2000
	X	X	X	X	X		Hroncová 2001
			X	X			Ped. slovník, 1995, 2001 2009
X	X	X	X	X			Kraus, 2014
	X	X	X	X	X		Poláčková, '97, 2001
2	4	6	6	6	4	1	Frekvence

Tabulka č. 6 – Definiční charakteristiky české a slovenské sociální pedagogiky ve vztahu k pojetí sociálně pedagogických aktivit (příklad provedení kódování)

Zdroj: Vlastní výzkum

Diskuse a závěr

Na základě analýzy vybraných definic, lze říci, že na českou a slovenskou sociální pedagogiku měla v polistopadovém období vliv zejména koncepce německé sociální pedagogiky. Důležité je říci, že vzhledem ke studiím Klímovým (1993), Klapilové (1996), Sekotovým (1997) se tak stalo ještě před zavedením oboru na akademickou půdu v podobě samostatně studovaných oborů či alespoň studijních specializací.

Kromě orientace na německou sociální pedagogiku se stále udržuje také sociologizující linie polská (Baláž, 1991; Špičák, 1993). Její odraz je patrný, zejména podíváme-li se na koncipování monografií, učebnic sociální pedagogiky a také studijních opor, v nichž nikdy nechybí kapitoly zaměřené na problematiku formativního potenciálu prostředí a přiblížení jeho jednotlivých druhů (rodina, škola, vrstevnické a lokální prostředí atd.).⁹⁴ Také pojetí socializace je obvykle vyloženo ve

⁹⁴ Samotná kategorie prostředí je chápána objektivizujícím způsobem, jiná pojetí prostředí nejsou, na rozdíl od sociální pedagogiky polské, příliš akcentována.

vztahu k teoriím, které vliv prostředí nějakým způsobem zohledňují.

V českém odborném prostředí se dále objevuje tendence vymezit sociální pedagogiku v tzv. širším a užším smyslu. Za užší pojetí sociální pedagogiky se v návaznosti na německou výmarskou tradici obvykle pokládá výchovná práce s jedinci, zejména mladými, ohroženými rozvojem deviací a sociální marginalizací, tak jak je uvedeno ve všech vydáních Pedagogického slovníku Průchy, Walterové a Mareše (1995, 2001, 2009). Připomeňme, že definování sociální pedagogiky jako oboru, který se zabývá deficitem a problémy, pomocí a asistencí potřebným (Hallstedt & Högström, 2005) či prevencí sociálního vyloučení a zmírnění sociální deprivace (Hämäläinen, 2003b; Kraav, 2009) je poměrně častým pohledem na předmět sociální pedagogiky.

Sociální pedagogika v širším smyslu chce nalézat postupy vedoucí k usnadnění procesů akulturace a socializace, utváření optimálního životního stylu nejen u ohrožené, ale i „zdravé“ populace (Kraus, 2008, 43). Životní styl je jednou z klíčových kategorií sociální pedagogiky, která je praktickou i teoretickou alternativou k tradičním pojmům, jako jsou vědomosti, dovednosti, návyky a životní postoje (Jedlička & Klíma, 2004, 12). Jde o komplexní kategorii, která umožňuje porozumět jedinci v jeho reálném prostředí, v přirozených vztazích a každodenních činnostech zaměřených na uspokojování vlastních potřeb. Lze ho chápat jako komplex činností a vztahů, jimiž lidé a sociální skupiny uspokojují své potřeby a rozvíjejí své potenciality, zároveň je to i předivo vztahů, které v tomto procesu vznikají, včetně s nimi spjatých hodnot, norem a idejí (ibid., 16). Řezníček (1997) obdobně hovoří o kategorii životního stylu, kterou chápe jako individualizovaný způsob života, jako hierarchizovaný systém činností lidí odrážející se ve vědomí, hodnotách a cílech a v jehož rámci existují rozporné kvality a skutečnosti. Podobně Semrád (1999) uvádí, že předmětem sociální pedagogiky je sociální výchova, sociální integrace a zvládnutí životních situací. Sociální pedagogika se orientuje na utváření pozitivní hodnotové orientace, osvojení sociálních rolí, na sociálně diagnostické metody a na kompetence, které jsou předpokladem trvalého vzestupu jedince a naplňování jeho bio-psycho-sociálních potřeb.

Perspektivy rozvoje sociální pedagogiky v ČR – stav akademické debaty

V roce 2005 v bilančním článku ke stavu rozvoje české a slovenské sociální pedagogiky napsal její přední představitel B. Kraus, že se jedná o obor v našich poměrech mladý, a proto trpící nedotažeností, nicméně na rozdíl od devadesátých let, která byla sice plodná, ale dosti chaotická, má „v současnosti dostatek materiálu, poznatků i odborné zázemí k tomu, aby se mohl deklarovat jako studijní obor i jako pedagogická disciplína mající svůj předmět zájmu, své cíle, funkci a tím i obsah“ (Kraus, 2005, 142).

O sedm let později D. Knotová (2012) v recenzi, v níž se vyjadřuje ke stereotypnímu pojetí monografií věnovaných sociální pedagogice v českém prostředí⁹⁵, píše, že sociální pedagogika ještě není etablovanou vědou, neboť jí k tomu chybí dostatečně silné paradigma a také reprezentativní či přesnými metodologickými postupy přesvědčivě zpracované výzkumy (Knotová, 2012, 147). Kraus s Hoferkovou (2016) po dalších 4 letech však konstatují, že dnes si již sociální pedagogika našla své zřetelné vymezení také jako samostatná vědní disciplína. Kraus se zde opírá o vlastní analýzu vývojových trendů české sociální pedagogiky, jimž v pravidelných obdobích věnoval svoji publikační činnost.

Ukazuje se tedy, že v tuzemské akademické obci nepanuje jednotu, pokud jde o hodnocení rozvoje české sociální pedagogiky. To není nijak překvapivé a odpovídá to také současným debatám vedeným na toto téma v zahraničí. Přesto lze říci, že odborné diskuse vedené v českém prostředí mají svoje specifika. Poměrně malá pozornost je věnována sociální pedagogice v kontextu soudobých trendů teorií vědy a novějších pohledů na tento obor z pozic konstruktivistických, diskursivních, fenomenologických, strukturálních, které se naopak objevují v zahraničí. Přestože je zdůrazněn aspekt transdisciplinarity a interdisciplinarity, opakovaně kladení otázky po definitivním vyjasnění vztahu sociální pedagogiky a sociální práce ukazuje, že svým způsobem převládá esencialistické disciplinární chápání sociální pedagogiky, což nezbytně vede k určité frustraci spojené s neuchopitelností jejího předmětu. Stejně tak do teorie sociální pedagogiky nejsou více integrovány interakcionistické a

⁹⁵ Obvyklá struktura těchto monografií je historický úvod, definování sociální pedagogiky, jejího předmětu, cílů, někdy i metod, pojednání jejího vztahu k ostatním vědám, následuje charakteristika socializace obvykle založená na psychosociálním modelu Eriksonově, dále jsou představeny jednotlivé typy prostředí, pozornost bývá věnována médiím a jejich vlivu na jedince a konečně je provedena obvykle zevrubná charakteristika sociálních deviací ve vztahu k dětem a mládeži.

sociálně ekologické modely socializace, které by možná lépe než psychosociální teorie Eriksonova dokázaly vyjádřit komplexnost vztahů jedince a prostředí.

Těžiště sborníkových příspěvků často spočívá v mapování sociálně patologických jevů u dětí a dospívajících, což vypovídá o poměrně úzkém chápání sociální pedagogiky v širší akademické komunitě. Přestože je český i slovenský koncept sociální pedagogiky výrazně ovlivněn klíčovými hesly německé sociální pedagogiky, nebývá v rámci české a slovenské recepce zohledněna její kritická linie, stejně tak chybí hlubší objasnění jejího historického a filozofického pozadí.

Pozitivním jevem je, že sociální pedagogika splňuje podmínky oborové existence, jsou položeny základy její teorie, funguje akademické vzdělávání a existuje možnost širokého, byť dosud po stránce legislativní poněkud křehce zakotveného profesního uplatnění. Je tedy vymezeno a definováno pole sociální pedagogiky. Úkolem do budoucna je jít více pod povrch a začít vytvářet hlubší porozumění pro sociálně pedagogické koncepty, na nichž je česká a slovenská sociální pedagogika založena (životní pomoc, životní situace, komunikace, porozumění, pomoc ke svépomoci), pokoušet se více rozvíjet aplikační rovinu, zejména pokud jde o didaktiku sociální pedagogiky, a v neposlední řadě navázat širší a plodnější dialog se sociální pedagogikou v zahraničí. Nejde však již o úkoly zakladatelské, kterých se velmi úspěšně zhostila první polistopadová generace sociálních pedagogů, ale o úkoly rozvíjející, právě k nim se snaží přispět tato práce.

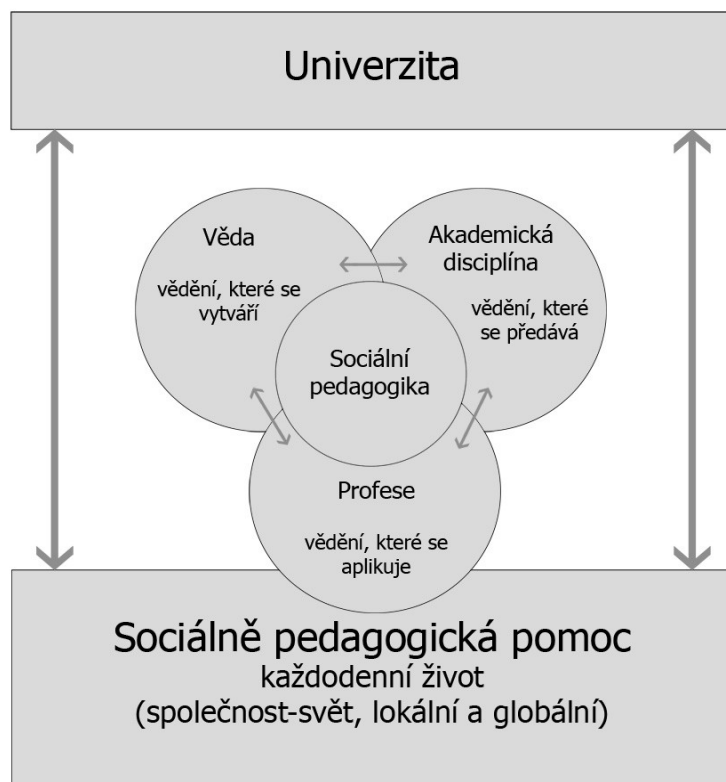
II. EPISTEMOLOGICKÉ A MEZIOBOROVÉ OTÁZKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A POVAHA JEJÍHO VĚDĚNÍ

O sociální pedagogice lze uvažovat jako o vědě, studijním oboru a jako o více či méně konsolidované profesní praxi (Fermoso, 1994, Caride, 2003, 2016; Ortega et al., 2013). Pokud o ní budeme uvažovat jako o vědě, budeme si klást především následující otázky: jak sociální pedagogika poznává (problém gnozeologický či metodologický), co sociální pedagogika poznává (problém ontologický), jaký je status její teorie (problém epistemologický), jaký je smysl či účel sociální pedagogiky (problém teleologický), jaká je tradice sociální pedagogiky a jak tuto tradici interpretovat (problém hermeneutický) a konečně, co vlastně lze na základě hledání odpovědí na tyto otázky říci o povaze sociální pedagogiky? Budeme-li hledat odpovědi na tyto otázky, lze o sociální pedagogice hovořit jako o „vědění, které se vytváří“ (Caride, 2016, 96). Vytváření vědění je esencí každé vědy, proto považujeme v této fázi rozvoje sociální pedagogiky za klíčové, aby rozvíjela svůj badatelský potenciál ve všech výše naznačených rovinách.

Druhá dimenze přístupu k sociální pedagogice ji ukazuje jako obor vzdělání, na významu tedy nabývá její status jako „vědění, které se předává“ (ibid.). Pokud nás bude na sociální pedagogice zajímat především tato oblast, budeme klást otázky jiného typu: Co tvoří standard sociálně pedagogického akademického kurikula? Jaké jsou optimální modely vzdělávání sociálních pedagogů? Na základě jaké logiky konstruovat učební plány a programy? Jaké kompetence u studujících rozvíjet?

Konečně třetí úhel pohledu vidí sociální pedagogiku jako „vědění, které se aplikuje“ (ibid.). Otevírá se tedy další rovina úvah, směřujících zejména k otázkám profesním: Jaké možnosti uplatnění poskytuje aplikace tohoto vědění v praxi? Má toto vědění takovou povahu, aby se mohlo stát základem profese ve smyslu poskytování specifické služby společnosti? Jaké má mít sociální pedagog kompetence? Jaké nároky klade tato profese na profesní etiku? A také, jakou roli hraje profesní komunita při ovlivňování podmínek aplikace vědění? Mezi uvedenými oblastmi či dimenzemi sociálně pedagogického vědění (vědění, které se vytváří, vědění, které se předává, a vědění, které se aplikuje) probíhá neustálá interakce (viz model zachycený na obrázku č. 2). Teprve v jejich vzájemném vztahu lze hledat odpověď na otázku, jaká je oborová identita sociální pedagogiky.



Obrázek č. 2 – Tři formy vědění sociální pedagogiky
Zdroj: Caride, 2016, 96, přeloženo a upraveno autorkou

Pokud se na sociální pedagogiku budeme dívat uvedenou optikou, potom lze tradiční otázku „co je sociální pedagogika“ nahradit spíše otázkou „jaká je povaha vědění, které tvoří teoretický a historický konstrukt označovaný jako sociální pedagogika“. To vyžaduje nejen vyjasnění historických vývojových tendencí jejího konceptu a současného stavu akademické debaty v různých zemích, o něž jsme se pokusili v předcházejících kapitolách, ale také vyjasnění epistemologických otázek, zejména pak povahy sociálně pedagogické teorie, jejího vztahu k praxi a poznávacích zájmů sociální pedagogiky.

Ke vztahu teorie a praxe v sociální pedagogice

Podobně jako je difuzní, a proto také ne příliš dobře operacionalizovatelný význam adjektiva „sociální“, existuje nejednotnost ve vymezení termínu „pedagogika“. Odborníci se shodují, že pedagogika je věda, která odhaluje zákonitosti výchovy a vzdělávání, když se však začne rozkrývat význam tohoto konceptu, přestává být věc

tak jednoduchá. S pojmem „pedagogika“ je především spojena představa, že se zaměřuje na děti a mladé lidi.⁹⁶ Dodnes je tato orientace obsažena v konceptu sociální pedagogiky jako pomoci dětem a mládeži (Jugendhilfe), který institucionálně vznikl v období Výmarské republiky a jehož vliv je silný i v současnosti. Aktuálně se však v souvislosti s rozšiřováním myšlenky celoživotního (všeživotního) učení a vzdělávání pedagogika zaměřuje také na práci s dospělou populací a se seniory. V sociální pedagogice se tento trend objevuje také, existuje však i tendence označit tuto oblast spíše pojmem sociální andragogika či sociální geragogika (např. Határ, 2009).

Samotné užívání pojmu „pedagogika“ nemá příliš dlouhou historii. Přestože je dnes toto slovo běžnou součástí evropských jazyků, výraz se objevil v Evropě až v poslední třetině 18. století, postupně zde nabyt tři základních významů (Papenkort, 2006):

- pedagogika jako technologie výchovy, vzdělávání a učení (v anglosaských zemích se jí obvykle míní empiricky pojatá didaktika),
- pedagogika jako „věda“ resp. „praktická teorie“ (ve smyslu Kantova pojetí jednoty teorie a praxe),
- pedagogika jako komplex věd o výchově, které jsou v zásadě míněny již jen jako empirický výzkum bez vztahu k orientující teorii.

Pokud se měla pedagogika stát vědou, musela vytvořit speciální pedagogickou teorii a systematizovat svoje poznatky. Taková pedagogika (Papenkort, 2006) je méně praktická a více akademická, oproti původně technologicky chápané pedagogice je její vztah k praxi pouze zprostředkovaný, pokud vůbec nějaký. V kantovském a herbartovském smyslu je takto chápaná pedagogika systematickou jednotou principů, které určují, jak postupovat, aby bylo dosaženo rozvoje lidského charakteru a nadání (Munzel, 2003). Takto chápaná praktická teorie umožňuje formulovat cíle i metody a směřuje k ovlivnění výchovné praxe. Zároveň však musí z praxe jako z „umění výchovy“ vycházet a pokoušet se toto umění racionálně zdůvodnit (Huarte, 2012).

⁹⁶ Z řeckého „paidagogiké techné“ zkráceného na zpodstatnělé příd. jméno „paidagogiké“ - umění vést syny (v širším slova smyslu také děti). Etymologicky je pojem odvozen z řeckého „pais“ (hoch, dítě, gen. paidos) a „agogé“ (vedení). Původně byl paidagógos vzdělaný otrok, který měl na starosti výchovu chlapce ze zámožné domácnosti a doprovázel ho na cestě do školy a na veřejnosti, aby ho ochránil před nevhodným vlivem.

Pokud jde o vztah teorie a praxe, ovlivnil pedagogiku zejména I. Kant. Ten chápal teorii jako koherentní soubor pravidel (včetně praktických zásad), které jsou myšleny jako univerzální (tj. odhlížejí od podmínek, přestože mohou mít vliv na jejich aplikaci). Za praxi pak považoval nikoli jakékoli reagování, ale pouze záměrné jednání, které je myšleno jako dodržování postupů, jež jsou v souladu s těmito univerzálně vyjádřenými principy. (Huarte, 2012). Vznikl tak prakticko-normativní model pedagogiky, který činí pedagogiku jako vědu závislou na světovém názoru, filosofii či na antropologických pojetích člověka.

Také sociální pedagogika je pedagogickou disciplínou, proto je prakticko-normativního charakteru, zároveň je disciplínou aplikovanou, orientovanou na řešení sociálních problémů. Jako věda sociální se sociální pedagogika opírá o poznatky komplementárních vědních disciplín, jako jsou sociální psychologie, sociologie výchovy a vzdělávání, pedagogická antropologie a další, je tedy vědou výrazně mezioborovou. Vzniká tak otázka, zda již dosáhla skutečné „vědeckosti“ ve smyslu vytvoření vlastní speciální vědecké teorie. Ještě koncem 80. let minulého století panoval názor, že sociální pedagogika dosud nevykazuje hlavní znak vědeckého poznání, jehož nezbytnou podmínkou je systematizace vědění – jako důkaz byly uváděny různé manuály a učebnice sociální pedagogiky, které byly pouhou akumulací témat řešených na půdě těchto věd, stejně jako studijní obory sociální pedagogiky, které byly mnohdy poskládány z mnoha předmětů blízkých věd (Fermoso, 1987). Tato kritika je do určité míry platná i v současnosti, neboť i novější analýzy studijních programů a učebních plánů v oblasti akademické sociální pedagogiky ukazují, že se zde uplatňuje rozmanitá diskursivní logika (Sáez, 2003, 35-39):

- predikativní logika: „je třeba“ (zabývat se problémy marginalizace, násilím, sociálním blahem atd.), jde o imperativní logiku, která se však již nezabývá zdůvodněním a náležitým objasněním, proč to neb ono je pro sociální pedagogiku nezbytné; tato multiplikace výrazů spíše zastírá, než objasňuje charakter sociální pedagogiky;
- kopulativní logika: „a“ (sociální pedagogika a etnické minority, a drogové závislosti, a zdraví a...). Tato logika implicitně vztahuje uváděné jevy k adjektivu sociální, méně však již k pedagogice, na niž se často v rámci této

kopulativní logiky zapomíná; Caride k tomu píše, že pedagogika se zde dostává do pozice jakéhosi spolucestujícího či „dobrého kamaráda“ a zapomíná se v záplavě „sociálního“ na samotnou podstatu, totiž že jde o pedagogiku;

- teleologická logika: výchova „k“ něčemu: (k toleranci, k demokracii, k soužití atd.). Tato logika je spojena s rizikem, že sociální pedagogika zahltí učební plány nejrůznějšími sociálními pedagogikami nabízenými jako specializace.

Přestože stále ještě existují zastánci pojetí, kteří za pedagogickou teorii označují pouze systematicky uspořádaný soubor teoretických poznatků, aniž by zvažovali jejich vztah k praxi, většina sociálních pedagogů zastává představu jejich vzájemné interakce (Fermoso, 1994; Ortega, 1997; Pérez, 2003; Eriksson & Markström, 2003; Hämäläinen, 2003b; Caride 2005; Marynowicz-Hetka, 2006; Wanger & Krichesky, 2010; Nájera, 2010). Otázkou však je, jak je tento vztah vyložen.

Sociální pedagogika jako „epistémé a techné“ (teorie a praxe)

V řeckém myšlení byla teorie (*theoría/θεωρέω*) chápána jako způsob vidění světa vznikající na základě zaujetí kontemplativního a spekulativního postoje umožňujícího nazřít neměnnou podstatu, božský eidos či pravzor věcí; ve filosofickém smyslu tedy teorie znamenala pohled, pozorování, soudný a klidný způsob hodnocení věcí směřující k pravdivému poznání. Teorie (svým významem odkazujícím na řecké slovo *theós/θεός*, bůh či božské) tak byla výsledkem života kontemplativního (*vita contemplativa*) či teoretického a patřila k cílům ctnostného života (Caride, 2003, 123-124).

Protikladem teorie byla *techné/τεχνή* (dovednost, umění) a v ní implicitně obsažené speciální vědění, které řídí jednotlivé kroky pracovního postupu, proto lze i techniku chápat jako praxi a zároveň v ní implicitně obsaženou teorii (Papenkort, 2006, 103). Lze tedy říci, že v rámci této tradice chápání vztahu teorie a praxe má sociální pedagogika podvojný epistemologický status, tvořený dvěma druhy poznání (Fermoso, 1987):

- vědecké poznání teoretické se snaží vytvořit sociální pedagogiku jako vědu o sociální výchově (logicky, neboť pedagogika je vědou o výchově obecně),
- vědecké poznání technické je základem praktické sociální pedagogiky, která

rozzvíjí především konkrétní techniky sociální výchovy.

Pro badatele, kteří budou upřednostňovat striktní odlišení epistémé a techné (jako např. právě Fermoso), půjde o dvě epistemologicky neslučitelné oblasti sociálně pedagogického vědění.

„Věda“ ve smyslu speciální teorie o sociální výchově je „teoretickou sociální pedagogikou“. Jako taková je obecnou teorií sociability a socializovatelnosti, což jsou kategorie odpovídající v obecné pedagogice kategoriím vzdělavatelnosti a vychovatelnosti (Fermoso, 1987, 1994; Caride, 2004). Jinými slovy, pokud je předmětem obecné teorie výchovy „homo educandus“, je předmětem obecné teorie sociální výchovy „homo socialibilis et socializandus“. Sociální pedagogika jako teorie sociální výchovy je tedy v tomto pojetí speciální pedagogickou vědou, která se teoreticky zabývá socializací jako svébytnou oblastí kultivace lidské bytosti.

Také současný ruský teoretik sociální pedagogiky s filosofickým školením Mudrik (2000) se domnívá, že předmětem sociální pedagogiky jako vědy je sociální výchova. Jde tedy o odvětví pedagogiky, která sdílí se všemi ostatními pedagogickými vědami stejný předmět, jímž je výchova. V souladu s tradicí Mudrik uvádí, že sociální výchova není pomocí lidem v obtížných sociálních situacích, ale těm, kteří mají výchovné problémy v procesu socializace.

Co však činí z takto chápané sociální pedagogiky „vědu“? Podle Fermosa (ibid.) to jsou obecné logické postupy, které jsou základem vědeckého myšlení. Cílem tohoto myšlení pak je vytvořit teoretický model zkoumaného předmětu. K tomu je zapotřebí užít heuristickou vědeckou metodu chápanou jako specifické nastavení mysli, která je schopna kombinací základních myšlenkových operací (dedukce, indukce a intuice) přecházet mezi empirickou a ideální instancí. Fermoso k tomu podotýká:

„Učitel a badatel v oblasti vědy o sociální výchově musí být vědcem v tom smyslu, že dokáže užívat hypoteticko-deduktivní metodu, jeho svět je Olympem ideálních vzorů, hypotéz, ale také jejich verifikací a kontroly. Není třeba, aby se věnoval sociální práci, ale může o ní bez přestání uvažovat.“⁹⁷

Zároveň je však zjevné, že na rozdíl od filozofie s ryze intelektuálním postupem

⁹⁷ „El profesor e investigador de la Ciencia de la educación social ha de ser un científico y ha de usar la metodología hipotético-deductiva. Su mundo es el olimpo de la teoría, de los diseños, de las hipótesis, de las verificaciones y del control. No es necesario que practique el trabajo social, aunque haya de contemplarlo sin cesar“ (Fermoso, 1987, 103).

nevystačí, tato metoda a teorie, která na jejím základě vzniká, musí být podpořena empirickými daty, na jejichž základě pak induktivně vznikají další hypotézy.

Praktická sociální pedagogika (*techné* v řeckém slova smyslu) je pro zastánce této epistemologické tradice technickým věděním nezbytným pro pedagogické intervence v oblasti sociální výchovy, socializace, resocializace, sociální integrace atd. Tím se podle některých spíše tradičně zaměřených badatelů s filosofickým školením, k nimž Fermoso patří, odlišuje sociální pedagogika od sociální práce, která obvykle nemá pedagogickou intenci.⁹⁸

Podobně jako má sociální práce vlastní techniky, stejně tak musí mít vlastní techniky i sociální pedagogika. Základní technikou sociální pedagogiky je sociálně výchovná činnost ve smyslu pedagogické intervence a terapie. Autoři preferující toto pojetí vztahu teorie a praxe typicky deklarují, že je třeba rozvíjet jak obecnou didaktiku sociální výchovy (podobně jako existuje obecná didaktika vyučování), tak speciální didaktiky sociální výchovy, jako např. didaktiku sociálně výchovné činnosti preventivní, didaktiku sociálně výchovné činnosti terapeutické, didaktiku sociálně výchovné činnosti reedukační, analogicky k tomu, jak se rozvíjejí didaktiky oborové (Fermoso, 1987).

Proti tomuto pojetí vztahu teorie a praxe stojí názor (Hämäläinen, 2003a), že sociální pedagogika jako teorie sociální a edukační pomoci není primárně založena na praktických metodách, spíše nabízí způsob myšlení, který spojuje sociální a vzdělávací dimenze lidské existence a zdůrazňuje jejich vzájemné prolínání. Je to tedy spíše perspektiva založená na sloučení antropologických představ *homo socialis* a *homo educandus*, kterou lze uplatnit v mnoha sociálních a vzdělávacích profesích, jež mají své vlastní metody. Neznamená to však, že tento způsob myšlení je nemůže inspirovat k tvorbě nových metod a technik (Hämäläinen et. al., 2009).

Sociální pedagogika jako „teorie z praxe a pro praxi“

Jednou z nejvýznamnějších teorií sociální pedagogiky je v návaznosti na H. Nohla sociální pedagogika hermeneutická, založená na fenoménu porozumění jedinci či skupině v jejich konkrétní, historicky a kulturně jedinečné životní situaci. V hermeneutickém smyslu dosahuje teorie svého plného vyjádření a účinku pouze

⁹⁸ Naproti tomu existuje určitá tradice založená Nohlem, která umožnila chápat sociální pedagogiku jako pedagogicky orientovanou sociální práci (např. Mollenhauer, 1959b, 1964).

tehdy, stane-li se součástí komunikativní dialogické praxe, na jejímž základě rozumíme sobě, druhým a sociálnímu světu, ve kterém žijeme. Smyslem teorie tedy je osvětlovat koncepty a základní předpoklady, na jejichž základě vzniká společné porozumění (common sense) každodennímu životu a z nichž pak vyrůstá lidské jednání (Carr, 1996).

Sociální pedagogiku lze myslet jako vědu, která vytváří svoje teorie a poznání na základě komunikativní praxe, tyto poznatky aplikuje do konkrétních praktických technik, aby reflexí jejich užití mohly vznikat další nové teoretické poznatky. Pohybuje se tedy v jakési pomyslné hermeneutické spirále či kruhu od praxe k teorii a zase zpět. Z hlediska chápání vztahu teorie a praxe jde tedy nyní o teorii, která vzniká z praxe a pro praxi. V tomto smyslu nelze výchovu zakládat na apriorních, hypoteticko-deduktivně stanovených univerzálních a neměnných principech, jako tomu bylo např. u novokantovsky orientovaného Natorpa, ale pouze a-posteriori, sociálně a historicky (Pérez, 2003).

Sociální pedagogika jako transformativní teorie

Tradice tohoto myšlení se ukazuje zejména v tzv. kritické sociální pedagogice, za jejíž významné představitele lze považovat K. Mollenhauera, H. Thiersche, P. Freira a další. Zůstaneme-li u Mollenhauera, úloha teorie se u něj neredukuje ve smyslu empirického chápání vědy pouze na analyzování a vysvětlování skutečnosti a jejich zákonitostí, ale aspiruje také na změnu sociální skutečnosti prostřednictvím kritiky společnosti, zejména těch jejích struktur, které brání sebeuskutečnění jedinců, skupin a komunit, reprodukuje sociální nerovnosti a zvyšují riziko vzniku sociálních konfliktů.

Sociálně pedagogická teorie je zde tedy především nástrojem společenské kritiky a vědění, které vzniká, má ambici měnit společnost (tzv. transformující teorie). V kontextu tématu vztahu teorie a praxe jde o překonávání jejich vzájemných protikladů prostřednictvím kritické reflexe, jinými slovy v duchu neomarxistické frankfurtské školy, o jejich dialektickou jednotu.

Sociální pedagogika jako teorie vyjadřující zákonitosti empirické skutečnosti

Pokusem, jak vyřešit neutuchající debaty, v jakém smyslu je status pedagogické teorie vědecký, je současná tendence přestat používat normativní pojem pedagogika (či jej ponechat pouze pro oblast obecné teorie výchovy) a přichýlit ji pod střechu empiricky pojatých sociálních věd. Tento proces byl zahájen zhruba v 60. letech minulého století, kdy se začal dělat rozdíl mezi pedagogikou (která byla ovšem do té doby za vědu považována) a „vědami o výchově“ (v německé tradici tzv. Erziehungswissenschaften). V Německu k tomuto proudu pedagogického myšlení patřili představitelé kritického racionalismu následující K. Poppera, např. L. Rössner.

Vzniká tak propast mezi pedagogikou jako teorií zaměřenou na objasnění předpokladů porozumění smyslu výchovných a vzdělávacích aktivit na pozadí normativně určených ideálů, v jejichž formulaci hrají nezanedbatelnou roli filosofie a ideologie, a „vědami o výchově“ (Erziehungswissenschaften), které aspirují na stejný status vědeckosti, jako vědy přírodní a snaží se objasnit výchovnou realitu takovou, jaká skutečně je, nezávisle na filosofiích a ideologiích. Teorie poznání je zde odsunuta ve prospěch teorie vědy, které přísluší již jen analýza výzkumných metod (Habermas, 1970).⁹⁹ Logicky se tak proměňuje pojetí pedagogiky jako „vědy o výchově“, a stejně tak i pojetí sociální pedagogiky. Teorie se nyní považuje za „vědu“ pouze tehdy, když se k zákonitostem výchovy vyjadřuje na základě výzkumů výchovy a vzdělávání jako empirických procesů, které lze a) objasnit a za b) podle objektivně získaných poznatků také řídit. Vzniká tak soubor doporučení jako vědecky podložených technologií a postupů zaměřených na ovlivnění lidského chování, které jsou přenositelné z jednoho kontextu do druhého. Tyto postupy založené na důkazech praxe (evidence-based practice) jsou dnes součástí přípravy profesionálů většiny profesí, přestože je jim vytýkáno přílišné rutinérství a neschopnost vidět situace lidí jako jedinečné a nezaměnitelné.

Sociální pedagogika – věda měkká, tvrdá, čistá nebo aplikovaná?

Jaké vědění vytváří sociální pedagogika? Otázka není nijak marginální, neboť právě

⁹⁹ Mnozí se domnívají, že právě tato snaha o empirickou vědeckost rozložila do té doby nashromážděné pedagogické poznání a vytvořila pochybnosti o užitečnosti pedagogiky jako takové (Trilla, 2005).

od jejího zodpovězení se odvíjí řešení problému, k jakým vědám sociální pedagogika vlastně epistemologicky patří. Na pomoc při rozhodování ohledně vědního statutu pedagogiky lze přibrat dnes již klasický výzkum akademických disciplín, který vedl mezi lety 1980-1987 T. Becher. V jeho šetření bylo provedeno 220 hloubkových rozhovorů s akademiky bádajícími na poli dvanácti oborů na osmnácti univerzitách (13 v Británii a 5 v USA). Becher (1989: 13-16) na základě analýzy těchto rozhovorů dospěl k závěru, že hranice mezi vědami lze vymezit prostřednictvím těchto dimenzí: obecné – jedinečné na jedné straně, jednoduché – komplexní na straně druhé, právě tyto dimenze tvoří podle jeho soudu základní strukturu poznání.

Fyzikové a chemikové téměř bez výhrad sdíleli názor, že příroda, jako objekt jejich studia, je v zásadě racionální a vykazuje principiálně vysoký stupeň jednoty, proto za svůj hlavní pedagogický úkol považovali vystihnout a ukázat jednoduché základní prvky jako stavební kameny, na jejichž základě vznikají i složité a komplexní fenomény. Podobně ekonomové měli důvěru v teorie založené na racionálně a jednoduše vysvětlitelných mechanismech. Naproti tomu náhled historiků, pedagogů a biologů byl ten, že jejich obory jsou mnohem složitější. Pokud by mohli hledat obecné a pravdivé modely předmětu svého zájmu, nikdo z nich nebyl připraven označit takovou situaci za jednodušší, a to právě vzhledem ke komplexnosti zkoumaných jevů a jejich složitým vztahům k dalším komplexním fenoménům (ibid., 17). Na základě tohoto výzkumu lze tedy říci, že vědy jsou jakýmsi kontinuem organizovaným epistemologicky podle toho, zda se nacházejí blíže k fyzikálnímu světu (matematika, fyzika, chemie), anebo zda jsou organizovány kolem lidských věcí (historie, biologie, výchova, geografie).¹⁰⁰

Pro některé disciplíny jsou charakteristické obecné, dobře rozvinuté a soudržné teorie s přesně definovanými paradigmaty, to znamená, že jejich obsah je sjednocený a metodický. Naproti tomu vědy, jejichž teoretická struktura není sjednocená, kde navzájem koexistuje množství paradigmat, jsou takové, jejichž obsah je příliš komplexní, a proto je předmět jejich studia proniknut strukturami problémů. Existuje tedy vysoká míra shody mezi disciplínami, které mají epistemologickou strukturu jednoduchou a schopnost zobecňovat na vysoké úrovni, a disciplínami, které mají epistemologickou strukturu komplexní a evidentní

¹⁰⁰ Zdá se také, že jejich hierarchie je přesně opačná, než odpovídá tradičnímu akademickému pojetí: od filosofie na vrcholu přes přírodní vědy směrem k logice a matematice (Ziman, 2003).

neschopnost generalizace (Becher, 1989, 19).

Závěr pro epistemologický status teorie, jejímž předmětem je výchova, je podle Bechera následující: za prvé jde o oblast profesionálně orientovanou, která se neustále proměňuje, nemůže tedy mít ambice vytvářet soubory obecně platných teorií; za druhé může mít do určité míry zisk z teorií, kterou jsou rozvíjeny v rámci jiných věd; za třetí, většina toho, co se odehrává v pedagogické praxi, může být pojednáno pouze z hlediska zobecnění malého rozsahu (ibid. 20).

K „přirozenosti“ struktury sociálně pedagogického vědění lze tedy říci na základě Becherovy argumentace následující: výchova, jako každá lidská činnost, implikuje orientaci teorie na poznání prakticky orientované, pokud je ještě k tomu zaměřená profesně, musí být v neustálém pohybu, neboť profese jsou součástí společenských struktur, které se neustále mění. Teorie, které toto vědění nějak vyjadřují, se zaměřují na porozumění. Pokud jsou vůbec tvořeny nějaké taxonomie, jsou založeny na užitečnosti namísto extrapolace. A konečně, namísto poznatků založených na obecných metodách, se tyto teorie zaměřují na návrhy praktické povahy. To neznamena, že by badatelé v této oblasti neměli aspirovat na tvorbu teorií středního dosahu, ale provedené zobecnění nemůže být dosaženo na základě aplikace axiomů, neboť „disciplíny, které mají přímý vztah k oblasti výchovy, jsou příliš v pohybu a spíše flexibilní než stabilní.

Vědecký progres ve smyslu odhalování zákonitostí a následné tvorby obecných teorií vzniká podle Bechera v těch oblastech vědy, kde existuje soulad mezi teoriemi, výzkumnými metodami a erudicí výzkumníků, naproti tomu tam, kde panuje pluralismus, jako v oblasti věd humanitních a společenských, systematické pokroky poznání musí počkat, dokud disciplína nedozraje a neobjeví se rozvinutější paradigma (Becher, 2001). Je tedy sociální pedagogika, která podle řady současných teoretiků, postrádá jednotně sdílený paradigmatický model, defektní a nevědecká? Zůstaňme u Bechera ještě na okamžik.

Becher na základě svých zkoumání rozlišil podle druhu poznatků produkovaných současnými vědami existenci čtyř vědních domén. Doména poznatků tvrdých-čistých je produkována přírodními vědami, kde dochází k neustále rostoucí lineární akumulaci relativně soudržných poznatků. Výzkumníci zde obrazně řečeno stojí na ramenou svých předchůdců a situují se na samotný vrchol poznání, které je v

neustálém pohybu vpřed. Oblast poznatků tvrdých–aplikovaných je produktem metod, které se snaží proniknout do složitých a rozmanitých oblastí reality prostřednictvím experimentální metodologie s cílem tuto realitu probádat a ovládnout. Toto vědění je také produkováno v oblasti přírodních věd, avšak vzhledem k metodologii pokus-omyl nemusí mít toto vědění nutně akumulativní charakter.

Opozicí vůči doménám tvrdých poznatků jsou domény poznatků měkkých–čistých a měkkých–aplikovaných. Poznání měkké–čisté je charakteristické pro vědy, které se pohybují v oblastech základních otázek filosofických či antropologických. Specifičností těchto otázek je, že si je každá generace klade stále znovu, byť v jiných podmínkách (otázky pravdy, svobody, práva, krásy, spravedlnost dobra atd.). Poznání měkké–aplikované umožňuje pochopení životních podmínek a situací ve světle obecných principů věd měkkých–čistých. Lze říci, že jejich cílem je porozumět sociální praxi a zlepšit úroveň sociálního života.

Podle Bechera měkké–aplikované poznání sdílí s poznáním měkkým–čistým předpoklad celistvosti a komplexnosti, pro vědy, které do těchto oblastí spadají, to ovšem znamená nedostatek přesně definovaných kategorií, značnou mezioborovou prostupnost a akceptaci předpokladu, že existuje více rozmanitých kritérií pro hodnocení pravdivosti získaných poznatků. Co lze na základě Becherovy analýzy říci o sociální pedagogice? Domníváme se, že se pohybuje zejména ve dvou doménách: první je oblast poznání měkkého–čistého (sem patří například problematika sociálních cílů výchovy, jak se jimi zabýval zakladatel sociální pedagogiky P. Natorp), druhou doménou je poznání měkké–aplikované, které se pokouší přenášet obecná teoretická východiska do sociálně pedagogické a výchovné praxe. Nicméně vzhledem k tomu, že se v sociální pedagogice objevují také ambice vnímat ji jako ryze empirickou exaktní vědu¹⁰¹ a vytvářet „tvrdé poznatky“, nelze na základě Becherových kritérií otázku epistemologické příslušnosti sociální pedagogiky k určité oblasti vědění rozhodnout.

Pokud je tedy sociální pedagogika pěstována jako věda, která má blízko k např. k pozitivistickému pojetí sociologie výchovy nebo k anglosaskému chápání sociální práce, aniž by si kladla otázku zdůvodnění svého směřování, vytváří oblast tvrdých

¹⁰¹ Komunitní praxe „akademických kmenů“, jak na základě profesně oborové příslušnosti nazval akademiky Becher, je ve smyslu hegelovské dialektiky také určitou formou zápasu o uznání. Nelze se proto divit snahám „zvědečtit“ sociální pedagogiku (a obecně pedagogiku jako takovou) a získat tak pro ni konečně status „skutečné“ vědy.

aplikovaných poznatků. Je-li chápána jako věda normativní, a tedy nezbytně také „filosofická“, má charakter vědění měkkého–aplikovaného, je tedy v Nohlově smyslu „teorií praxe pro praxi“. Pokud je však její teorie dedukována z obecných principů, jako u Kanta, Herbartu nebo Natorpa, má charakter sociální pedagogiky, jejíž vědění je měkké a čisté.

Sociální pedagogika a její poznávací zájmy

Slovo „teorie“ se dnes užívá zejména ve dvou základních významech: první význam se vztahuje k výsledkům výzkumů (logicko-rationálních a empirických, pozn. J. L.), které jsou obvykle prezentovány jako obecné principy, zákony a vysvětlení zkoumané skutečnosti; druhý význam chápe teorii jako určitý myšlenkový rámec, který strukturuje a řídí teoretickou aktivitu v dané vědní oblasti (Carr, 1990). Zamysleme se nyní právě nad touto druhou dimenzí, kterou lze označit také jako paradigma vědy.

Paradigma lze chápat jako určitý idealizovaný myšlenkový model či typizující formu, umožňující smysluplně argumentovat v určitém diskursivním kontinuu (Núñez, 2004). V kuhnovském smyslu jde o soubor přesvědčení sdílených vědeckou komunitou ohledně (Guba & Lincoln, 1994) povahy zkoumané skutečnosti (předpoklad ontologický), vztahu mezi výzkumníkem a tím, co je zkoumáno (předpoklad epistemologický), způsobu, jak lze získat poznání o tom, co je zkoumáno (předpoklad metodologický). Řečeno slovy samotného Kuhna jako teoretika vědy, paradigma dává vědeckému myšlení určité zaměření, díky němuž jsou vědě kladeny ty správné otázky, na něž mají vědci nalézt odpověď (Kuhn [1962] 1997, 48).

K nejnámější typologii vědních paradigmat patří členění novokantovců na vědy nomotetické (o obecných zákonitostech) a idiografické (o jedinečných projevech kultury a lidského ducha, které je třeba zachytit a popsat)¹⁰². Ve vztahu k sociální pedagogice je často užíván „praxeologický“ model Habermasův (ve Španělsku a v Latinské Americe to je jedno z nejčastěji uváděných členění sociální pedagogiky, viz např. Pérez, 2002, 2003; Feroso, 1994; Caride, 2003; Núñez, 2004). Habermas tímto modelem polemizuje s představou popperovské neutrality vědy (tzv. spor o

¹⁰² *Nomos* (řec.) – zákon; *idios* (řec.) - jedinečný, *tetos* (řec.) - ustanovený, *grapho* (řec.) - píši.

pozitivismus) a dosti přesvědčivě ukazuje, že vědecké teorie nelze odmyslet od ideologií, sociokulturního prostředí ani od individuálního světonázoru výzkumníka, proto porozumět teoriím, i těm, které jsou založeny na tzv. tvrdých datech, vždy předpokládá rozumět intencím, které v jejich pozadí stojí. V textu *Poznání a zájem* z roku 1968 Habermas hovoří o třech vědních paradigmatech, technologickém, interpretativním a kritickém, která vznikají v důsledku poznávacích zájmů věd.

Technický poznávací zájem a sociální pedagogika – paradigma technologické

Intenci empiricko-analytických věd vyjadřuje „technický poznávací zájem“ (Habermas 1970, 173), zaměřený na ovládnutí a kontrolu přírodního prostředí. Tento zájem souvisel v dějinách lidstva s nutným imperativem zvládat nástrahy životních podmínek, lze tedy říci, že se rozvíjel jako antropologicky nezbytná životní aktivita. Mohutná expanze tohoto zájmu nesená rozmachem empiricko-positivistických věd vytvořila v moderní době iluzi úplného opanování přírody člověkem a vzbudila optimistickou naději ve vyřešení všech problémů lidstva. Zhruba od poloviny minulého století je však tento model také kritizován, ať již v souvislosti s dehumanizací, kterou přinesla redukce řešení komplexních problémů lidského života na řešení technická, nebo ve vztahu k privilegiím odborného vědění, které získalo v západní společnosti zcela výsadní postavení, přesunulo politickou moc do rukou expertů a zbavilo lidi vybavené jiným typem vědění práva na participaci.

Pokud by byla sociální pedagogika zakotvená v pozitivistickém paradigmatu, vycházela by z předpokladu na subjektu nezávislé objektivní reality a z možnosti jejího konečného, definitivního a pravdivého poznání. Její poznávací aparát by se odvíjel od metod věd psychologických, sociologických či lékařských. Poznávací zájem takto orientované sociální pedagogiky by směřoval k vysvětlení obecných zákonitostí sociálně pedagogického dění, přičemž by nezbytně docházelo k abstrahování od rozmanitosti a jedinečnosti životních kulturních forem a konkrétní sociální skutečnosti.

Argumentace pozitivisticky orientovaných věd je založena na touze nalézat prostředky nezbytné pro uspokojení lidských potřeb, to vyžaduje, aby bylo možno na základě vědecké metody tvořit, kontrolovat a přetvářet přírodní i sociální jevy a

procesy. Pokud by tedy sociální pedagogika upřednostnila paradigma pozitivistické (technologické), vycházela by, podobně jako ostatní empirické vědy, z kauzálně deterministického modelu poznání. Cílem by bylo nalezení příčin dysfunkčních stavů a jejich následné odstranění. V praxi by byla chápána jako vědecky podložená sociální technologie, jejíž metody a postupy jsou vysoce racionální, objektivní a neutrální.

Historicky bylo technologické paradigma spojeno s anamnesticko–diagnostickým modelem práce s klienty, převzatém do pomáhajících oborů z moderního lékařství a rané psychoterapie, aktuálně se odráží v modelu procesuálně-produktivním (k tomuto modelu viz např. Morgan, 2013). Tam, kde antika ve vztahu k *techné* zdůrazňovala správnost postupu podle určitých ideálních zhotovitelských měřítek, zdůrazňuje moderní doba při profesionálním výkonu expertnost ve smyslu vědecké racionality, objektivity, přesné diagnózy problému, konkrétního zacílení a v konečném důsledku efektivity intervencí. S tím je spojena snaha po metodické rigoróznosti. V sociální pedagogice lze například stanovit pravidla vedení rozhovoru a poměřovat praxi právě těmito pravidly, bez ohledu na to, že rozhovor je autentickou lidskou praxí. Jako taková je tato praxe řízena věděním jiného typu, které je v aristotelské tradici označeno jako *frónésis* (*φρόνησις*), ctnost prozíravosti či praktické moudrosti, která umožňuje správně (vhodně) jednat v proměňujících se situacích. Tím se však sociální pedagogika respektive její praxe stává praxí etickou, která se jakémukoli technologickému sešněrování vzpírá.

Chápat sociální pedagogiku jako vědecky podloženou technologii znamená rezignovat na hledání jiného filosofického zakotvení než pozitivistického či novopozitivistického. Např. kritický racionalismus jako jedna z nejvýznamnějších teorií vědy požaduje, aby „věda o výchově“ byla „wertfreie“ (osvobozená od hodnotících soudů), vzdálená normativitě, neboť vědeckost se s hodnocením a normativitou v zásadě neslučuje (naproti tomu praktická pedagogika ve smyslu kantovské jednoty teorie a praxe má hodnotový charakter vždy). Technologické paradigma sociální pedagogiky si také (paradoxně ve vztahu k přívlastku této pedagogiky) neklade otázky po širších sociálních souvislostech a podmínkách dobrého života. Při práci s jedinci, skupinami a komunitami je obvykle upřednostněna adaptační, normalizační a kompenzační funkce. Jako taková pak sociální

pedagogika spíše napravuje, zmírňuje či kompenzuje deficity, než aby rozvíjela zdroje a možnosti.

Praktický poznávací zájem a sociální pedagogika – paradigma interpretativní

Poznávacím zájmem věd historicko-hermeneutických (v německé tradici tzv. duchověd¹⁰³, kam patří interpretativní „rozumějící“ historie, sociologie, antropologie, jazykověda, právo apod.) je zájem praktický. Podle Habermase (1970) je to zájem na vytváření sociálních a intersubjektivních vztahů nutných k uchování kontinuity individuální životní historie a kulturní tradice, jinými slovy, zájem na tvorbě podmínek umožňujících sociální komunikaci, intersubjektivní dorozumění a porozumění. V hermeneutickém poznávacím aktu se spojuje touha jedince poznávat s potřebou být v kontaktu se symboly a hodnotami, které jsou nositelkami významů. Veškeré poznání je tedy subjektivní a interpretovatelné. Teorie je zde také nezbytná, avšak nikoli jako předem daná, ale jako reflexivní, rozumějící.

Praktický poznávací zájem byl vždy charakteristický pro historii, jazykovědu, umění a hermeneutickou filosofii¹⁰⁴, spojen je však také s antropologií, etnografií a nověji také s těmi směry v sociálních vědách, které preferují kvalitativní výzkumné přístupy k sociální realitě a zaměřují se na analýzu sociálních interakcí s důrazem na osobní zkušenost subjektů v jejich každodenním životním prostředí.¹⁰⁵ Zvláštní pozornost je věnována konverzacím, komunikacím, rolím, skupinovým procesům, jejichž prostřednictvím lidé utvářejí sociální vztahy a svoje porozumění světu, podtržena je aktivní a konstruktivní dimenze lidského jednání (Caride, 2003, 146). Jako výkladové postupy těmto vědám slouží hermeneutická interpretace, koncept „sociální reality“¹⁰⁶, mentálních reprezentací (Moscovici), symbolických interakcí

¹⁰³ Tzv. *Geisteswissenschaften*, za jejichž nejvýznamnějšího představitele je považován W. Dilthey.

¹⁰⁴ Schleiermacherovo porozumění zasazené do historického kontextu, Diltheyova na introspektivní metodě založená „rozumějící historie“, Gadamerova hermeneutika nikdy nekončícího porozumění symbolizovaného hermeneutickým kruhem, Ricoeurovo pojetí textové interpretace, Heideggerovo chápání bytí jako sebe-vykládajícího a rozumějícího.

¹⁰⁵ Koncept symbolických interakcí, pojmenovaných v roce 1937 H. Blumerem vychází z G. H. Meada. Postupně vzniklo fenomenologické hnutí s rozmanitými přínosy: Schützova fenomenologická sociologie, sociálně konstruktivistický koncept reality Schützových žáků Bergera a Luckmanna, Garfinkelova etnometodologie, Goffmanův dramaturgický přístup atd. (srov Caride, 2003, 146).

¹⁰⁶ Sociální realita je chápána jako konstruovaná, tvořená a udržovaná prostřednictvím interakcí, jež vznikají na základě vztahů s druhými v každodenním životě. Vzhledem k tomu, že k interakcím dochází v rámci rozmanitých skupin, má sociální realita mnohočetný charakter, proto je vhodnější hovořit spíše o sociálních realitách, kterým lze rozumět pouze v historickém, sociálním a kulturním

apod.

Ukázali jsme, že interpretativní paradigma bylo zakomponováno do sociální pedagogiky již ve dvacátých letech minulého století. Usilovat o porozumění v životních situacích vyžaduje, aby dnes sociální pedagogové pracovali s následujícími předpoklady: lidé jednají a vztahují se k věcem a jevům na základě významů, které si o nich utvářejí, tyto významy jsou výsledkem sociálních interakcí, které vznikají ve vztazích s druhými, interakce jsou řízeny a usměřovány prostřednictvím procesu interpretace, díky němuž lidé v konkrétních situacích života vybírají, vytvářejí a přetvářejí významy jako orientaci pro svoje jednání (Blumer in Caride, 147). „Tato interakce (...) má symbolický charakter. To znamená, že jedinci navzájem jednají v souhlase s významy, který v průběhu interakce vznikly“ (Sabucedo, D'Adamo & García, 1997, 125).¹⁰⁷ Z tohoto pohledu lze zdůraznit potenciál dětí a mladých lidí jako aktérů, kteří mají vlastní způsob reflexe a sebereflexe a kteří aktivně, v rámci svých skupin, vytvářejí hodnoty, vyjadřují svoje zájmy a představy a interagují tak, že berou v potaz vlastnosti a rysy druhých lidí. V tomto smyslu interpretativní paradigma ovlivnilo také teorie socializace, s nimiž dnes pracuje sociální pedagogika.

Pokud se sociální pedagogika pohybuje v interpretativním paradigmatu, nemůže ignorovat problémy, které jsou součástí každodenního života lidí. Také musí mít na zřeteli, že její intervence mohou být úspěšné pouze tehdy, budou-li se jevit smysluplné těm, kteří je interpretují. V intervencích tedy musí jít o jejich reality a jejich významy, pouze tak je naděje, že budou žádoucím způsobem měněny.

Kritický poznávací zájem a sociální pedagogika – paradigma emancipační

Poznávacím zájmem věd sociálně kritických je završení projektu moderny ve smyslu úplné emancipace subjektu. Paradigma věd této oblasti lze označit jako sociálně kritické či politické (dnes se hovoří také o paradigmatu antiopresivním či radikálně demokratickém).

Kritické paradigma sociálních věd bylo ve svých počátcích spojeno s Institutem sociálních výzkumů Univerzity Frankfurt a se snahou provést dialektickou syntézu myšlenkového přínosu Marxe, Webera a Freuda (od Marxe byl převzat koncept

kontextu.

¹⁰⁷ „Ésta interacción (...) tiene un carácter simbólico. Esto es, los individuos interactúan de acuerdo con los significados que se fueron generando en el transcurso de la interacción.“ (Sabucedo, D'Adamo & García, 1997, 125).

odcizení, od Webera koncept racionalizace a od Freuda koncept potlačení). Výsledkem byla kritika osvícenské racionality, která přinesla autoritářství, byrokracii, tržní zákonitosti či sexuální represi, slovem totalitarismus v mnoha podobách.

Založení institutu (Caride, 2003, 151-152) byla myšlenka F. Weilla, mladého německého intelektuála, který se na začátku dvacátých let minulého století pokoušel obnovit autentický marxismus. Prvním ředitelem institutu (založen v r. 1923) byl C. Grünberg. V roce 1930 ho vystřídal M. Horkheimer. Společně s T. Adornem provedli první systematické kroky k založení tzv „kritické teorie“. Patřili k nim dále Benjamín, Marcuse, Fromm, Löwenthal, Neumann, Schmidt, Habermas, etc., kteří se, aniž bychom nevnímali rozmanitost jejich pozic, shodovali na společném zájmu využít poznatky sociálních věd, ekonomiky, kultury, politiky a vzdělávání při transformaci společnosti.

Podle představitelů frankfurtské školy se teorie stává kritickou tehdy, pokud usiluje o lepší společnost založenou na dialogu a demokracii, jinak řečeno, pokud je otevřená emancipačním utopickým horizontům. Obtíže, které stojí v cestě tomuto úsilí, je třeba překonávat prostřednictvím sociální kritiky. V tomto smyslu Habermas v návaznosti na Horkheimera vytvořil teorii komunikativního jednání, kterou zdůvodnil univerzálním emancipačním zájmem.

Habermas věřil, podobně jako kdysi Kant, v kritické možnosti rozumu, který se má zaměřit na řešení rozporů a konfliktů pluralitní společnosti s cílem dospět k demokratickému konsensu. Nesoulad pozic je překonáván komunikativně, při zachování principu rovnosti osob jako autonomních racionálních subjektů a při stanovení pravidel, která každému zaručí stejnou možnost vyjádření. Sociální praxe je chápána jako dialektická jednota poznání, myšlení a jednání, ve které se jedinec rozpoznává jako protagonista historie (Caride, 1997, 57).

Sociální pedagogika, u níž dominuje emancipační poznávací zájem, má nepochybně značný potenciál kritický. Pozornost věnuje asymetrii a strukturálním nerovnostem v distribuci sociálních statků, opresivním praktikám skrytým v ideologii kurikula, moci diskursu při utváření subjektu apod. Činí z těchto témat veřejně kritizovatelné společenské záležitosti a zasazuje se aktivně za sociální změnu. Podporuje emancipaci aktérů zmocněním k sociální akci a k účasti na občanském životě. Podnět k občanské participaci je zdůvodněn politicky, moc není skrytá, ale je

činěna explicitním tématem s cílem odhalit zájmy, které stojí v jejím pozadí. V návaznosti na to lze sociální pedagogiku považovat za politickou (občanskou) praxi, která pomáhá lidem, aby si uvědomili svoji situaci a vyjádřili svoje cíle a očekávání na základě komunikace s druhými.

Pod vlivem Habermasovým, Mollenhauerovým, Gieseckovým, Thierschovým i Freirovým lze sociální pedagogiku považovat za jednu z teorií jednání (Handlungswissenschaften), která má ambici měnit sociální skutečnost. V tomto smyslu ji lze definovat také jako transformativní sociální teorii. Teoreticky dnes vychází nejen z frankfurtské školy, ale také z poststrukturalismu, kritické analýzy diskursu, feminismu a kritického konstruktivismu, přestože samotnému Habermasovi již byly tyto perspektivy, překračující horizont pozdně moderního myšlení orientovaného na komunikativní racionalitu, vzdálené.

Kritický poznávací zájem byl v určité fázi vývoje sociální pedagogiky (zhruba od 60. let minulého století) jejím zájmem centrálním, a to dokonce do té míry, že je dnes některými autory ztotožněn se sociální pedagogikou jako takovou. Například Navrátilová s Navrátilem (2016), když hovoří o sociálně pedagogickém diskursu v sociální práci, mají na mysli právě kritickou sociální pedagogiku. Podobně Mollenhauer, který se domníval, že sociální pedagogika je teorií, která poskytuje sociální práci její fokus, měl na mysli sociální kritickou teorii. Podobný náhled lze dnes nalézt u Schugurenského, Hämäläinen, Thiersche a řady dalších. Odtud pak pramení také názor, že sociální pedagogika je teoretičtější a filosofičtější než sociální práce a konečně také představa, že sociální pedagogika je spíše akademickou vědou a sociální práce profesí. Přestože se těmto otázkám budeme ještě věnovat, považujeme za důležité na ně upozornit již na tomto místě.

Paradigmata a modely racionality

Obecný myšlenkový rámec („dispozitiv“, „meta“ či „makro“ model) lze označit jako „velké“ vědní paradigma, v jeho rámci fungují určité modely racionality, které umožňují vznik teorií, jež nejsou s obecným metarámcem v rozporu (Díez & Ulises in Núñez, 2004).¹⁰⁸ Abychom vztah paradigmat a modelů racionality představili,

¹⁰⁸ V platónském smyslu lze „model“ charakterizovat jako ideální poznávací formu, která má vliv na poznávanou skutečnost, jako taková může být jakousi preambulí pedagogické teorie (Fermoso, 2003a).

nabízíme následující přehled:

- pro technologické paradigma je charakteristický kauzálně deterministický (pozitivismus) a analyticko-empirický (kritický racionalismus resp. novopozitivismus) model racionality vycházející z předpokladu na subjektu nezávislé objektivní reality; v rámci tohoto modelu pak vznikají na důkazech založené (evidence-based) teorie;
- k paradigmatu interpretativnímu přísluší zejména hermeneuticko-historický, fenomenologicko-existenciální, symbolicko-iterakcionistický, sociálně konstruktivistický a sociálně konstrukcionistický model racionality, který považuje realitu za konstruovanou, interpretovatelnou, historicky a kulturně zakotvenou, vznikající v každodenní komunikativní praxi, v symbolických interakcích, v „jazykování“ (Ludewig) či v konverzacích;
- paradigmatu kritickému odpovídá model racionality komunikativní, orientovaný na zajištění sociálních podmínek nenarušené komunikace, model zaměřený na kritickou analýzu strukturálních sociálních nerovností, model sociálně reprodukční a model poststrukturalistický, orientovaný na diskurs jako na nositele mocenských vztahů.

Na závěr považujeme za důležité připomenout následující: Pokud za každým teoretickým věděním stojí určitý poznávací zájem, neexistuje žádné motivací nedotčené a od hodnot a základních předpokladů očištěné vědění. Jak konstatuje E. Morin (1995, 33–34), v samotném srdci vědy je tedy něco, co není čistě vědecké, ale na čem paradoxně závisí vědecký vývoj. Je tedy třeba, aby se sociální pedagogové pohybovali na půdě paradigmat reflektovaně a kladli si otázku, jaké hodnoty teoreticky i prakticky rozvíjejí. Existuje sice představa, která je sdílena řadou výzkumníků, že empirické vědy nejsou ideologické, nicméně lze souhlasit spíše s tvrzením (Demo dle Caride, 2003, 128), že zatímco humanitní vědy jsou ideologické „vnitřně“, protože jimi zkoumaná skutečnost je vždy nevyhnutelně politická a historická, vědy přírodní jsou ideologické „zevně“, ideologie není obsažena v realitě samotné, ale ve způsobech, jakým je s ní zacházeno.

Sociální pedagogika v nárocích komplexního přístupu – na cestě ke čtvrtému paradigmatu?

V současnosti se sociální pedagogika jako věda rozvíjí ve fázi epistemologického a metodologického pluralismu. Zformovalo se nové vědní paradigma, jehož příběh se začal psát s nástupem tzv. postmoderní vědy¹⁰⁹ a nových principů vědeckého myšlení. Moderní věda založená na parcelaci vědění mezi jasně ohraničené disciplíny odpovídající statickému modelu světa, ve kterém vládne přísný determinismus a řád a kde logická racionalita umožňuje striktně rozlišovat mezi pravdivým a nepravdivým, již nemůže postihnout mnohačetnou podmíněnost jevů, objevuje se požadavek komplexní racionality, který vedle tradiční kauzality pracuje s principem indeterminismu, komplementarity a multiplicity (Vilar, 1997, 12).

Otřásla se představa jednoty přírody složené z konečných homogenních prvků (např. z atomů) a z předpokladu jedné reality, neměnné, „hotové“ a dané. Bylo zásadně zpochybněno klasické paradigma vědy založené na karteziánském obrazu světa, předpokládajícím možnost separace subjektu (pozorovatele) a objektu. Klasické paradigma umožňovalo přistupovat k předmětu vědy deterministicky, chápat ho jako lineárně kauzálně podmíněný, beze zbytku předvídatelný, a prostřednictvím odpovídajících metod kontrolovaně vědecky manipulovatelný. Právě toto karteziánské paradigma umožnilo rozmach poznávacího zájmu, který Habermas nazval technickým. V sociálních vědách se promítlo do scientismu a behaviorismu, jehož cílem bylo ovlivnit pozorovatelné lidské chování, nikoli primárně vědomí. Chování začalo být chápáno jako jev, pro který platí stejné zákonitosti, jako pro svět přírody, lze ho nahlížet analyticky, kauzálně, s odhlédnutím od složitých společenských procesů a historicko-kulturního kontextu.

Karteziánské paradigma lze detekovat také v moderní pedagogice, která vědění určené k transmisi chápala jako v určité chvíli uzavřené, „ukončené“, připravené k předání. Ovlivnilo však také chápání sociální pedagogiky, sociální práce a dalších tzv. pomáhajících oborů jako „sociálních technologií“ založených na vědeckém

¹⁰⁹ Heczko (2005) ve shodě s dalšími teoretiky uvádí, že za vědecké zdůvodnění postmoderny se považují především Einsteinova teorie relativity (1905), Heisenbergova relace neurčitosti (1927), Gödelova věta o neúplnosti (1931), Mandelbrotova teorie fraktálů (1975), Thomova teorie katastrof (1975), Prigoginova teorie disipativních struktur (1979, 1980), Hakenova synergetická zkoumání chaosu (1974, 1983). Lze sem zařadit i teorii strun, která je dle nás uplatněním principu komplexity ve fyzice, neboť dosud jako jediná teorie úspěšně spojuje základní interakce elektromagnetickou, gravitační, silnou a slabou jadernou sílu.

(anamnesticko-diagnostickém) přístupu k řešení problémů klientů.

Paradigma komplexity zpochybňuje karteziánský ideál možnosti absolutní separace subjektu a objektu¹¹⁰, relativizuje pojetí reality jako jediné a dané ve prospěch reality mnohačetné, nahrazuje kauzální deterministickou představu lineární příčinnosti kauzalitou cirkulární. Komplexnost je inherentní realitě (přírodní i sociální), předpokládá pluralismus metod, propojování mikro a makro perspektiv. Také umožňuje zdůvodnit, proč v rámci jedné vědní oblasti mohou navzájem koexistovat teorie vycházející z odlišných premis, ale se stejným potenciálem evidence a empirického zdůvodnění, to znamená, že jsou „stejně pravdivé“ (Muñoz, 1997, 27). V důsledku epistemologie komplexity mizí také kanonické a striktní oddělení kvalitativních a kvantitativních metod, které již nejsou chápány jako nekompatibilní (Bergman, 2011).

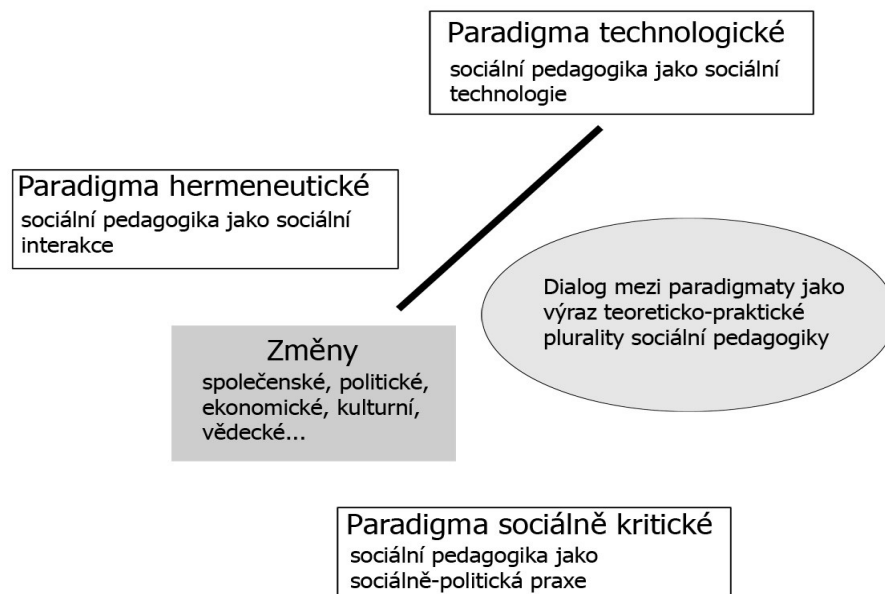
Principy komplexního myšlení formuloval jeden z významných představitelů epistemologie komplexity, E. Morin, jehož pedagogicko-filozofické myšlení zpracovává většinu podnětů epistemologických, vědních i etických posledních let, zároveň zohledňuje antropologickou (bio-psycho-socio-noologickou) situaci člověka v podmínkách nepředvídatelného vývoje globální, mundializované společnosti. V reflexi na tuto situaci vyžadující vzít v potaz naši „zakotvenost v neočekávaném“ formuloval Morin (1999, 1–4) principy vzdělávání v komplexním myšlení, jehož rozvíjení je nezbytným předpokladem zvládnání života v nejistém a chaotickém světě ohroženém mnoha riziky. Naučit myslet komplexně znamená:

- Vzdělávat v omylnosti myšlení: v pochopení, že myšlení včetně vědeckého způsobu poznávání skutečnosti je omylné a kromě jeho schopnosti osvětlovat věci a jevy je s ním spojeno také riziko ontologické a epistemologické slepoty;
- Vzdělávat v principech myšlení odpovídajícího složitosti situace lidstva: překonat specializaci a segmentaci vědění a učinit krok směrem k myšlení, jež bude brát v potaz kontext, celkovost, multidimenzionálnost a komplexnost věcí a jevů, tak aby je bylo možno chápat v jejich souvislostech a v jejich celku; myšlení založené na těchto principech umožní rozvoj a užití obecné inteligence, tolik potřebné pro pochopení globálních problémů, do nichž jsou zároveň vepsány problémy lokální;

¹¹⁰ Subjekt již není izolovaný a nezaujatý, je cirkulárně determinovaným systémem = subjekt (pozorovatel) je inherentně obsažen v pozorovaném (tzv. cirkularita druhého řádu).

- Vzdělávat v pochopení podmínek lidské existence (kosmických, fyzicko-biologických, pozemských, lidských) a obnovit skutečnou „lidskost lidskosti“; vzdělávat k pochopení lidské jednoty v diverzitě a diverzity v jednotě; vzdělávat k solidaritě v celoplanetární „unitas multiplex“;
- Vzdělávat v pozemské identitě: porozumět ekologickým rizikům planetární éry, vidět je v souvislosti s racionalizací, specializací, technizací a modernizací a otevřít nové, antropoetické možnosti pro zachování života v podmínkách hry mnohačetných rizik a volby protikladných možností;
- Vzdělávat k nejistotě v nejistém světě a nepředvídatelné budoucnosti: přijmout nejistoty ze selhání v naší historii, nejistoty spojené s proměnou reality, nejistoty poznání obecně;
- Vzdělávat k porozumění, k subjektivní otevřenosti vůči jinakosti, k interiorizaci tolerance, ke skutečně komplexnímu pojetí humanity umožňujícího planetární etiku a kulturu, stejně jako k pochopení a eliminaci překážek, které tomuto porozumění brání (entocentrismus, egocentrismus, sociocentrismus, reduktivní a vylučující myšlení);
- Vzdělávat v etice lidského rodu: k demokracii, planetárnímu občanství a lidskosti jako k našemu „planetárnímu osudu“.

Pro Morina je epistemologie komplexity cestou eticky odpovědného myšlení umožňujícího vyprostit vědu z odosobněné instrumentální racionality a vztáhnout každé poznání k nárokům planetární solidarity a občanství. Ve světě chápaném v Morinově smyslu jako „unitas multiplex“ je tradiční úkol sociální pedagogiky, analyzovat sociální podmínky výchovy a výchovnou podmíněnost sociálního života, snad ještě aktuálnější. Pro sociální pedagogiku to znamená, že pluralitní svět diversit a multiplicit, heterogenity a jinakosti, svět ve kterém i maličkosti mohou vést k velkým krizím a katastrofám, svět komplexní a chaotický, nelze zkoumat jinak, než komplexně. Vztah paradigmat uplatňovaných v sociálních vědách a roli komplexního myšlení, které má umožnit dialog mezi paradigmaty, ukazuje obrázek č. 3.



Obrázek č. 3 – Paradigmata tvorby poznání v sociálních vědách
Zdroj: Caride (2003, 140)

Sociální pedagogika – věda hraniční, multi, inter nebo transdisciplinární?

Současná snaha po komplexním uchopení předmětu výzkumu je pro sociální pedagogiku výhodná, neboť oblasti jejího zájmu, jako např. „sociální výchova“, „výchova jako životní pomoc“, „pedagogická terapie“, „socializace“, jsou (a vždy byly) vysoce komplexními jevy. To, co se zdálo být ještě Becherovi nedostatkem a brzdou vědeckého vývoje, se dnes stává základní badatelskou situací. S tím souvisí také přechod věd od disciplinárního pojetí k pojetí interdisciplinárnímu a transdisciplinárnímu:

- Interdisciplinarita je oblast mezi disciplínami, do něhož každá z věd vnáší svoje problémy, koncepty a výzkumné metody (Garrafa, 2004). Obvykle se jí rozumí: přenášení metod z jedné disciplíny do druhé (Nicolescu, 1998); analýza problémů nebo témat, které mají jednotlivé vědy společné a jejichž komplexnost má takový charakter, že s přispěním každé z těchto disciplín bude možno prozkoumat jejich různé dimenze (Taborda et. al., 2005).
- Transdisciplinarita je to, co je inherentní všem disciplínám, ať mezi disciplínami, v disciplínách anebo za nimi (Garrafa, 2004). Jde o přístup, který umožňuje zavést principy komplexního myšlení do věd a vzdělávání s cílem překonání disciplinárních hranic.

Jako nový koncept vztahu oborové spolupráce je transdisciplinarita spojena se jmény E. Jantsche, E. Morina, W. Welsche (pojetí transverzálního rozumu), B. Nicolesca. Posledně jmenovaný (ibid.) vysvětluje, že termín byl vymyšlen zejména pro oblast vzdělávání, aby bylo možno překročit disciplinární hranice a překonat takové pojmy jako multi- a interdisciplinární (jde o tzv. transversální témata, začleněná do kurikula od 90. let minulého století). Transverzalita je tedy úhel pohledu, který umožňuje transformaci a integraci poznatků z rozmanitých perspektiv a který je nezbytný pro definování a zacházení s komplexními problémy, jinými slovy, jde o proces tvorby nových poznatků prostřednictvím integrace a transformace rozmanitých gnozeologických perspektiv.

V transdisciplinárním a multidisciplinárním pojetí sociální pedagogiky se křížují i sjednocují rozmanité koncepty a perspektivy (Eriksson & Markström, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007). Jako věda transdisciplinární překonává sociální pedagogika oborové hranice výzvou k práci na určitých tématech vědy. Aktuálně jsou takovými nadoborovými tématy např. problematika sociální inkluze, sociální a kulturní diverzity, rovných příležitostí, interkulturality, sociální ekologie, komunitního rozvoje atd. Nahlížení těchto témat z rozmanitých perspektiv stírá tradiční oborové hranice. Vytvářejí se tedy zcela nové podmínky pro mezioborovou spolupráci.

Metodologická komplexnost sociální pedagogiky

V oblasti sociálních věd obvykle příslušely užívané výzkumné metody psychologii, sociologii a antropologii, v současnosti jsou sdíleny a užívány ve všech studiích spojených se sociální realitou: například školní etnografie užívá antropologické metody určené původně výzkumu tradičních společenství, koncept sociálních reprezentací, který vznikl na půdě sociální psychologie, je nástrojem umožňujícím zkoumat sociálně sdílená schémata myšlení a hodnocení a jejich symbolickou funkci v sociologii a sociální pedagogice, přínosy kognitivní psychologie a její metody jsou v současnosti součástí pedagogiky a didaktiky (Ángeles Sagastizabal, 2009, 39). Podobně metody původně medicínské či terapeutické se staly v určitých adaptacích integrální součástí sociální práce i sociální pedagogiky.

Sdílení metod samozřejmě přispívá k tomu, aby se hranice věd jevíly stále nejasnější, na druhé straně umožňují bohatší sociálně pedagogické poznání a

zvyšují produktivitu badatelské práce ve smyslu tvorby nových poznatků a teorií. Proto je iluzorní domnívat se, že by sociální pedagogika měla mít svoje specifické výzkumné nástroje anebo vlastní „tvrdé“ paradigma. V situaci, kdy navzájem koexistují rozmanitá vědní paradigmatata, teorie, modely racionality i výzkumné strategie a kdy se objevují nadoborová transverzální témata, lze jen obtížně nárokovat zakonzervování situace věd z konce 19. století.

Epistemologie komplexity zasahuje všechny sociální vědy. Např. Tokárová (2003, 227) na tuto okolnost upozorňuje v rámci sociální práce, přestože se ještě nevzdává nároku na stanovení oborových hranic:

„(...)komplexnost, různorodost a multidimenzionálnosť sociálnej práce je podmínená rôznorodosťou a komplexnosťou sociálnych problémů jednotlivců a skupin, ktoré jsou předmětem práce sociálního pracovníka a dalších pomáhajících profesí. Komplexnost a mnohostrannost sociálních problémů vyžaduje spolupráci, kooperaci, ale také stanovení kompetenčních hranic vědních disciplín i příslušných pomáhajících profesí (...). Pochopení zákonitostí sociální práce proto vyžaduje, aby se poznatkový systém sociálního pracovníka odvíjel od moderního multidisciplinárního/transdisciplinárního chápání teorie sociální práce.“ (Tokárová, 2003, 227).¹¹¹

Podle zastánců komplexně pojaté vědy nelze epistemologický pluralismus a sdílení výzkumných metod brát jako překážku rozvoje poznání. Jde naopak o možnost, jak dospět k novým pohledům na předměty badatelského zájmu, zejména pokud existuje riziko, že budou nahlédnuty jednostranně či zkresleně (Morin, 1999). Pluralismus metod také neznamená nezralost vědy, ani nekritické přijímání jakýchkoli vysvětlení a interpretací, naopak nabízí možnost lépe rozumět sociálním fenoménům, vztahům jejich vzájemných prvků i jejich vztahům k celku, zároveň umožňuje udržovat neustálou diskusi, jako základní podmínku vědecké tvořivosti (Popkewitz, 1988, 85).

Ve vztahu k epistemologii komplexity vzniká otázka, zda a jak je sociální pedagogika vědou hraniční, jak se velmi často uvádí v odborné literatuře (Bakošová, 2006a, 46; Průcha, Walterová & Mareš, 2001, 217). Tento koncept lze vztáhnout

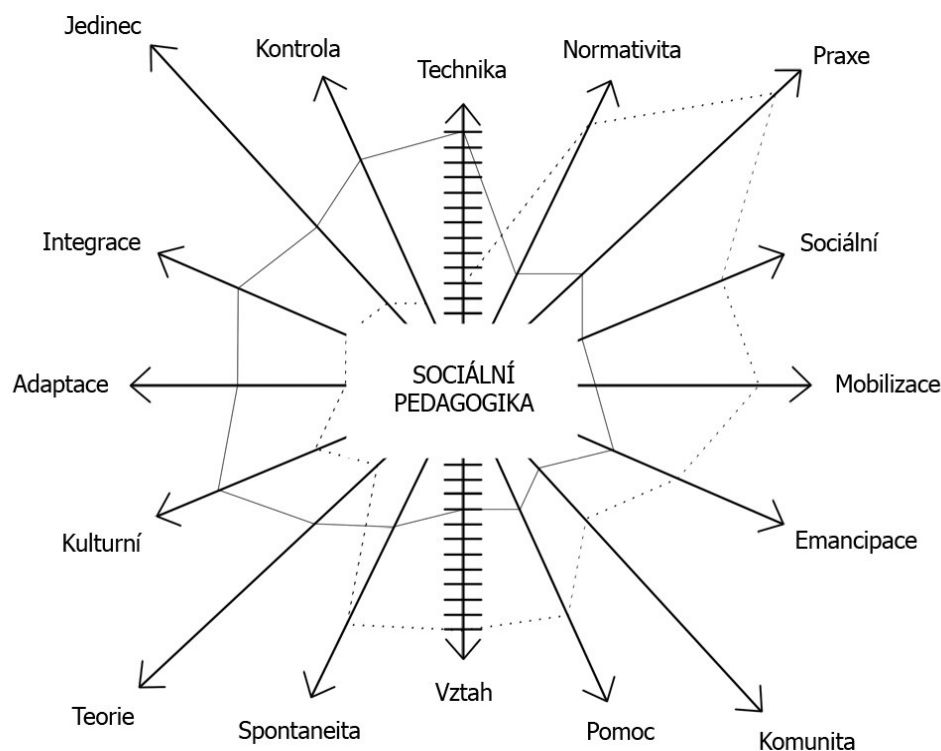
¹¹¹ „(...) komplexnosť, rôznorodosť a multidimenzionálnosť sociálnej práce je determinovaná rôznorodosťou a komplexnosťou sociálnych problémů jednotlivcov a skupin, ktoré sú predmetom práce sociálneho pracovníka a ďalších pomáhajúcich profesii. Komplexnosť a mnohostrannosť sociálnych problémů vyžaduje spoluprácu, kooperáciu, ale aj vymedzenie kompetenčných hraníc vedných disciplín i príslušných pomáhajúcich profesii. Sociálny pracovník musí pracovať v tíme, a to na báze spolupráce a partnerstva s odborníkmi iných odborov – právnikmi, psychológmi, sociológmi, ekonómami. Pochopenie zákonitostí sociálnej práce preto vyžaduje, aby poznatkový systém sociálneho pracovníka sa odvíjal od moderného multidisciplinárneho/transdisciplinárneho poňatia teórie sociálnej práce.“ (Tokárová, 2003, 227).

zejména k tradičnímu disciplinárnímu chápání věd. V 19. století, kdy vznikla pedagogika jako věda, se předpokládalo rozparcelování sociální a přírodní skutečnosti mezi zájmy jednotlivých oborů. Jak se však tato skutečnost rozrůžňovala, objevovala se témata, jež nebylo z hlediska původní disciplinární logiky kam zařadit. V této situaci se ocitla ve své době sociální pedagogika, která vznikla jako výchovná cesta řešení sociálních problémů a jako pedagogika všeho, co je výchovné mimo školu a rodinu, působila tedy v tradičním slova smyslu mezi již zavedenými pedagogickými vědami. V tomto smyslu ji lze chápat jako vědu hraniční. Také jsme však uvedli Böhnischův názor, že čím více se toto „vedle“ posunuje do středu procesu výchovy, tím se stává výchovně mocnějším a tím více se sociální pedagogika stává centrální výchovně-vědeckou disciplínou (Böhnisch, 1993, 17). Podobně Hegstrup (2003, 78) konstatuje, že dnes získává sociální pedagogika úlohu, kterou v minulosti hrála pedagogika obecná. Pod její střechu se stále více dostávají oblasti, které dříve byly od sebe disciplinárně oddělené, např. pedagogika volného času, speciální pedagogika s jejím současným inkluzivním zaměřením, kdy je zdůrazněna otázka práva na společné vzdělávání (tedy aspekt sociální), pedagogika zážitková, informální výchova a vzdělávání apod. Lze tedy oprávněně říci, že jde o konstrukt, který má skutečně komplexní a multidimenzionální charakter.

Komplexní přístup se také neslučuje s disjunktivním a binárním způsobem moderního myšlení (subjekt – objekt, ideální – materiální). Umožňuje tedy integrovat dimenze, které byly až dosud vnímány jako protikladné a neslučitelné, a to včetně oné původní polaridy, díky níž byla sociální pedagogika konstituována, protikladu sociální – individuální. Pokud platí Morinův hologramatický princip (v každém jedinci je přítomna společnost se všemi jejími podstatnými znaky takovým způsobem, jakým je jedinec přítomen ve společnosti), již nejde o protiklad, který se v minulosti snažil řešit Natorpův sociologizující monismus. Komplexní myšlení proto umožňuje hledat přechody mezi univerzalistickými a partikularistickými diskursy, které se tak často v sociální pedagogice objevují.¹¹² V této souvislosti je obrázek č. 4 pokusem ukázat pole dimenzí sociální pedagogiky, které přestávají být v nárocích komplexního přístupu polaritami, ale vytvářejí proměnlivé kontinuum, do něhož se sociální pedagogové se svými aktivitami pružně situují podle okolností, situace, kontextu,

¹¹² K univerzalistickému a partikularistickému diskursu v sociální pedagogice viz např. Erikssonová & Markströmová (2009).

potřeb.



Obrázek č. 4 – Modelace dvou profesionálních profilů, činností nebo intervence sociální pedagogiky z hlediska možností uplatnění komplexního přístupu
Zdroj: Úcar (2011b)

Normativní dimenze sociální pedagogiky

Sociálně pedagogické jednání je praxí založenou na hodnotách, které musí být teoreticky zdůvodněné (Storø, 2013). Lze říci, že vědecká funkce pedagogické teorie a její heuristické metody spočívá právě v tom, že ospravedlňuje normativitu výchovy, specificky u sociální pedagogiky tedy normativitu sociální výchovy. Normativita je syntézou dvou dimenzí, hodnotové, založené na představě toho, „co býti má“, a empirické, spojené se stanovením vědeckých zákonitostí vysvětlujícího charakteru, kauzálního nebo deskriptivního, která určují „jak postupovat“ (Fermoso, 1994). V důsledku dává takto chápaná teorie orientační směr tomu, kdo intervenuje (dále pak již je vědecká funkce sociální pedagogiky stejná, jako u kterékoli jiné vědy: vyhledávat problémy, formulovat hypotézy, navrhnout cesty jejich ověření atd.).

Sociální pedagogika nemůže normy formulovat sama o sobě, neboť závisí na

určitému chápání člověka a společnosti. Stejně tak nemůže zcela dostat pod kontrolu jejich aplikaci a zaručit úspěch svého působení, neboť mezi intervencí a změnou není mechanický vztah. To se však netýká jen pedagogiky či specificky sociální pedagogiky, ale všech oborů, které se snaží intervenovat do psychosociálního světa druhých lidí (pokud samozřejmě nechtějí chápat vztah s druhými pouze mechanicky, instrumentálně a manipulativně). Soudě dle stávající literatury (Hämäläinen, 2003a; Eriksson & Markström, 2003; Trilla, 2005; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie et. al., 2009; Stephens, 2009; Süner & Braches-Chyrek, 2009; Van Ewijk, 2010; Storø, 2013), je prakticko-normativní diskurs v sociální pedagogice stále klíčový.

Jaké hodnoty jsou však aktuálně v sociální pedagogice obsaženy, je-li chápána (Hämäläinen et. al., 2009) jako teorie praktické sociální a edukační pomoci orientované na posílení schopností lidí potřebných k zapojení, sociální integraci a řízení vlastního života? Odpověď můžeme opět nalézt u Thiersche. V již zmiňovaném rozhovoru se Schugurenskym konstatuje, že aktuálně před sociální pedagogikou stojí řada úkolů a existuje několik oblastí, které vyžadují pozornost: První oblast je teoretická. Jaké jsou teorie, které orientují sociálně pedagogickou práci? Například, může orientace na životní svět pomoci lépe pochopit, co se děje, a jak tuto práci lépe vykonávat? Další oblast se vztahuje k otázkám profesionální práce sociálních pracovníků a sociálních pedagogů. Konečně je zde také oblast, která se týká vztahu mezi výchovou a změnou ve smyslu rozvíjení emancipační praxe ve freirovském smyslu:

„Sociální pedagogika vidí společnost odspodu, od problémů, které vytváří naše společnost, a má specifický mandát k tomu, aby naléhala na uzavření propasti mezi utopickou vizí a skutečností.“ (Thiersch in Schugurensky, 2014b, 8).¹¹³

Utopická vize však neznamena stavbu vzdušných zámků, jde o „utopii“ důsledně založenou na lidských právech, což implikuje dva úkoly sociální pedagogiky. První, více pedagogický, znamená pomáhat lidem v konkrétních situacích zlepšovat jejich život. Druhý úkol, více politický, vyžaduje účastnit se veřejné debaty ve prospěch světa více demokratického, na pracovišti, v institucích, v rodině a komunitě.

¹¹³ „Social pedagogy has specific opportunities in working in areas where social justice is denied, where there is poverty, where there is suffering. Social pedagogy sees society from the bottom up, from the problems that our society produces, and it has a specific mandate to insist in bridging the gap between the utopian vision and the reality.“ (Schugurensky, 2014b, 8).

Samozřejmě, tyto úkoly je nutné uskutečňovat s jasným porozuměním kontextu, ve kterém se sociální pedagogové pohybují (ibid.).

Pokud jde o první úkol, sociální pedagogové pracují s individuálními nebo kolektivními subjekty tak, že participují na jejich každodenních aktivitách. Jsou nápomocni při jejich sebezlepšování tím, že jim pomáhají pochopit situaci, v níž se nacházejí, rozšířit perspektivy ohledně zdrojů, které při zvládnání nároků těchto situací sami mají, a hledat prostředky, které jim pomohou překonat problémy, které tyto situace plodí. Tím dochází k rozvoji možností jedinců, skupin a komunit řešit složité situace vlastního života a k rozšíření repertoáru jejich rozhodování a jednání (Storø, 2013). Pokud jde o druhý úkol, sociální pedagogika má specifické možnosti pracovat v oblastech, kde je popírána spravedlnost, kde existuje chudoba a kde je utrpení (Thiersch in Schugurensky, 2014b, 8). Sociální pedagogové a obecně všichni vychovatelé jsou sociální aktéři, kteří dokáží nejen reflektovat skutečnost, ale také jednat. Proto je jejich odpovědností rozvíjet poznání a praxi tak, aby ve světle hodnot spravedlnosti a solidarity podpořili emancipaci lidí a odpovídající změnu sociálních struktur.

VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍ PRÁCE JAKO MEZIOBOROVÝ PROBLÉM

Žádný monografický text věnovaný sociální pedagogice se neobejde bez snahy po jejím definičním vymezení a zprostředkování jejího vztahu k dalším sociálním vědám, primárně však k sociální práci, která má z důvodů historických mnohé cíle, funkce, metody i teorie společné. Právě vyjasnění vztahu sociální pedagogiky a sociální práce patří k leitmotivům i k neuralgickým bodům sociálně pedagogické teorie.

Sociální práce i sociální pedagogika patří do skupiny sociálních věd (věda o sociální práci, vědy o výchově), nicméně řadou odborníků je tento vztah považován za neujasněný. Mnozí zastávají názor, že sociální práci a sociální pedagogiku nelze ztotožňovat, přestože se pohybují ve stejném teritoriu, jiní se obávají, že sociální pedagogika dnes zmizí pod široce chápaným deštníkem sociální práce a ztratí svoji oborovou identitu (Sünker & Braches-Chyrek, 2009).¹¹⁴

Někteří autoři se domnívají, že není možné vést mezi sociální pedagogikou a sociální prací striktní dělicí čáru, tak aby je bylo možno definovat na evropské úrovni v různých termínech (Worebcke, 2003), zatímco jiní jsou toho názoru, že ve většině zemí je vnímána odlišnost těchto dvou větví sociálního myšlení a udrží se i v budoucnosti (Labonté, 2006).

K historickým kořenům odlišností a shod sociální pedagogiky a sociální práce

Specifičnost chápání sociální pedagogiky a sociální práce má podle některých interpretů svoje historické kořeny. Někteří vidí rozdíly již ve středověku, kdy předchůdci sociální práce pomáhali chudým a předchůdci sociální pedagogiky se starali o sirotky, jejich výchovu a vzdělání (Engelke, 2003). Podobně Hämäläinen (2003a) upozorňuje, že vedle charity v podobě poskytování ošacení, jídla a bydlení chudým lidem, z níž se postupně vyvinula sociální práce, bylo potřeba také poskytnout jim učebny, knihovny, studovny a přednášky, proto všichni ti, kdo se snažili vzděláním a výchovou řešit společenské problémy (Komenský, Pestalozzi,

¹¹⁴ V České republice je situace v praxi řešena mnohdy ve smyslu epistemologické a praktické neslučitelnosti obou oborů, bylo by však vhodnější hovořit o neslučitelnosti anglosaského modelu sociální práce a kritické sociální pedagogiky.

Fröbel, Vives) byli průkopníky sociálně pedagogické vize.

V průběhu 19. století vzniklo množství dobročinných či církevních organizací zaměřených na výchovu a vzdělávání sociálně potřebných dětí a mladých lidí, které lze považovat za předchůdce praktické sociální pedagogiky. Byly zakládány sirotčince, útulky a výchovné instituce inspirované osvícensko – humanistickými, filantropickými a mnohdy také socialistickými výchovnými idejemi. Obvykle jsou v této souvislosti uváděna následující jména:

- J. J. Pestalozzi: zastánce myšlenky, že výchovou a vzděláním lze bojovat proti sociálním nerovnostem, rozlišoval proto mezi vrchností, která dává almužny a buduje špitály, vrchností, která vychovává; stal se zakladatelem institucí zaměřených na vzdělání dětí ze sociálně slabých rodin a dětí osiřelých);
- A. Diesterweg: propagátor myšlenky lidového vzdělání jako cesty mravního povznesení a osvícení;
- A. Kolping, don Bosco: katoličtí kněží zaměřeni na sociální a výchovnou podporu dělnické mládeže, která přicházela za prací do velkých měst a byla zde ohrožena negativními sociálními jevy a ztrátou náboženské víry;
- J. H. Wichern: evangelický kněz, zakladatel hamburského útulku Rauhes Haus, z něhož se postupně rozvinula sociálně pedagogická činnost evangelické církve (Diakonie);
- R. Owen: sociální utopista, který se zaměřoval na zlepšení sociálních a pracovních podmínek dělníků ve svých továrnách; zřizoval předškolní třídy a školy pro děti zaměstnaných matek a při svém přechodu od filantropismu k naivnímu utopickému komunismu obětoval majetek, aby převedl do praxe kolektivistické vize beztřídní pospolitosti v osadě New Harmony v USA.

Sama „sociální pedagogika“, pokud jde o její pojem a první teoretický koncept, vzniká, jak již bylo řečeno, v Německu u P. Natorpa jako reakce na rozklad komunitárních struktur života s cílem upozornit, že výchovou „ve“, „skrze“ a „pro“ společenství lze dosáhnout solidárnější formy lidské existence. Od dvacátých let se pak s tímto pojmem v Německu setkáváme v novém smyslu, jako s teorií všeho, co je výchovné mimo rodinu a školu. V praxi šlo především o institucionalizovaná výchovná opatření státu, zaštitěná deklarovanou potřebou sociální integrace a reintegrace mladých lidí. Niemeyer (2012, 146) k situaci vzniku tohoto typu sociální

pedagogiky v Německu říká, že na něj měly vliv pedagogický reformismus a německé hnutí mládeže, na vznik sociální práce pak měla vliv tradice snižování chudoby, jejíž počátky byly spojeny s hnutím feministickým (Niemeyer, 2012, 146).

První pokusy o organizování a řízení sociální práce obvykle jsou dávány do souvislosti s A. Solomonovou v Německu¹¹⁵ a O. Hillovou, J. Adamsovou a M. Richmondovou v USA. V Německu byl zájem o její rozvoj podnícen zejména po první světové válce, kdy chudoba přestala být chápána jako předurčení anebo individuální selhání jednotlivců, ale začala být viděna jako důsledek poválečných sociálních a ekonomických poměrů, v nichž přežití většiny lidí nižších a středních vrstev záviselo na péči a pomoci. To podnítilo programy orientované na zlepšení sociální situace ze strany vlády a sociálních úřadů. Vzniká tak představa státu, který se má postarat o blaho svých občanů.

V USA jsou v tradici sociální práce zvýrazněny dvě tendence. Jedna je spojena s dobročinným hnutím „settlement movement“ zakládajícího komunitní centra na pomoc lidem přicházejícím za prací do velkých měst¹¹⁶. Navrátilová a Navrátil (2016) s odkazem na Bakera píše, že hnutí settlementů lze chápat jako počátek makroúrovňové sociální práce, která dnes preferuje především strukturální pohled na sociální práci, jež má poskytnout nástroje a zdroje určitým skupinám lidí, aby změnily sociální struktury a podmínky, které je znevýhodňují. Sociální pracovníci jsou chápáni jako aktivní činitelé, kteří mají uschopňovat své klienty ke změně společenských podmínek.

Jinými autory je však právě tato tradice hodnocena jako sociálně pedagogická. Hallstedt & Högström (2005) připomínají, že hnutí settlementů lze chápat jako počátek představ o alternativním způsobu života, zároveň konstatují, že významná představitelka hnutí v USA, J. Adamsová, byla ve své činnosti ovlivněna myšlenkami J. Deweye a jeho představami ohledně vzdělávání dospělých. Také Hämäläinen (2003a) v této souvislosti konstatuje, že přestože sociální pedagogika v anglo-

¹¹⁵ Alice Salomonová spolu s dalšími představitelkami feministického hnutí reprezentujícího zájmy žen německé střední třídy založila na počátku 20. století první ženské školy sociální práce v Německu. Od roku 1910 začaly vznikat první univerzitní katedry vědecké charity.

¹¹⁶ V roce 1884 založili manželé Samuel a Henrietta Barnettovi za účelem studia chudoby a boje proti ní v nejzanedbanější části Londýna univerzitní osadu „The Toynbee Hall“, v níž žili studenti z vyšších vrstev společně s chudinou. Hnutí se poté rozšířilo do USA (J. Adamsová a komunitní centrum Hull House v Chicagu). Postupem času se hnutí zaměřilo na odstraňování společenských příčin chudoby a na reformu sociálních poměrů (Matoušek, Šustová in Matoušek a kol. 2001; Kaplánek, 2013).

amerických zemích nezískala pevnou pozici, některé aktivity, které zde vznikly, měly sociálně pedagogický charakter, protože se snažily řešit sociální potřeby a problémy z pedagogického úhlu pohledu. Právě založení a činnost osady Hull House v Chicagu bylo podle jeho soudu v teorii i praxi projevem sociálně pedagogického myšlení.

Druhý model sociální práce je spojen s hnutím vědecké charity (scientific charity). Byl zaměřen na přímou práci s klienty a jejich rodinami a měl za cíl jejich adaptaci na sociální prostředí poskytnutím dobročinné asistence. Důraz zde byl kladen na vztah a osobní angažovanost, neboť se očekávalo, že ti, kteří pomáhají lidem v nouzi, jim budou přáteli i vzory (Kaplánek, 2013). V rámci této tradice vznikla zásluhou M. Richmondové individuální případová práce jako jedna ze základních metod sociální práce a první vědecky založený koncept sociální diagnózy. Toto druhé pojetí, jež se zaměřovalo zejména na individuální sociální fungování, představuje začátky mikroúrovňových přístupů v sociální práci (Navrátilová & Navrátil, 2016).

Pojetí se postupně posouvalo od pouhého uspokojování hmotných potřeb k poskytování psychosociální pomoci. V takovém případě sociální práce postupuje od pomoci při řešení psychosociálního konfliktu přes změnu chování ke změně postoje k okolí až ke změně tohoto okolí. Klíčovým pojmem sociální práce je „sociální fungování“, sociální práce se měla snažit o jeho obnovení tak, aby se vnitřní procesy a funkce organismu dostaly do souladu s vnějším prostředím. Brzy průkopníci sociální práce vyvinuli metody založené na vlastních praktických zkušenostech, tyto poznatky z raných experimentů následně využili tvůrci politik k vytvoření sociálního státu (Hallstedt & Högström, 2005). Zajímavé je, že ve Švédsku či Španělsku je také tato tradice chápána jako jeden z kořenů sociální pedagogiky (viz k tomu kapitola *Recepce sociálně pedagogických tradic*).

Historicky vzato, společným rysem sociální pedagogiky a sociální práce je, že počátky etablování obou oborů spadají do období industrializace, urbanizace a modernizace, kdy vznikla celá řada nových sociálních problémů, jejichž ničivý vliv na každodenní život lidí a tradičních společenství byl všudypřítomně pociťován. Ve třicátých letech, kdy procházela sociální práce sociologizující a psychologizující etapou (k tomu Matoušek & Šustová in Matoušek a kol., 2001), napsal I. A. Bláha, že sociální práce usiluje o „nápravnou činnost“, jež by bránila vzniku sociálního zla,

posilovala a rozvíjela sociální klady, či již existující zlo odstraňovala (Bláha, 1934). To ukazuje, že na počátku dvacátého století se oba obory staly součástí sociální hygieny a kontroly populace.

V obou případech šlo o činnost směřující jak k sociální prevenci, tak k represí prostřednictvím zavádění speciálních opatření, zároveň šlo o normativně chápané procedury, které byly ospravedlněny odkazem na společenské hodnoty. „Urgentní“ sociální pedagogika pomáhala podle Mollenhauera (1959a) řešit konflikty, které vznikaly mezi požadavky společnosti a možnostmi mladých lidí a jejich rodin těmto nárokům dostát, podobně sociální práce byla chápána jako metoda, která se podílí na terapii nouzových stavů společnosti.

Konečně velmi důležitým společným znakem sociální pedagogiky a sociální práce je snaha po dosažení osobnostní změny prostřednictvím interpersonálního vztahu. Pokud jde o sociální pedagogiku, položil základy chápání tohoto vztahu H. Nohl, dnes lze personalistickou koncepci práce detekovat v pedagogice, psychologii, psychoterapii i sociální práci zejména přes odkaz C. Rogerse.

Vztah sociální práce a sociální pedagogiky v kontextu vývoje profesní přípravy v Německu

Problému vztahu sociální práce a sociální pedagogiky nelze porozumět bez znalosti situace v Německu, neboť právě zde sociální pedagogika vznikla a byla chápána jako jiný způsob pomoci než sociální asistence (Mühlum, 1981; Schilling, 1997). Konfuze nastala až v souvislosti s profesionalizací sociální práce, kdy pod vlivem anglosaského modelu sociální práce nahradilo po druhé světové válce označení Sozialarbeiter/in (sociální pracovník/ce) starší název této pozice sociální asistent/ka (Fürsorger/in)^{117 118} a začaly se ozývat první hlasy doporučující opustit čistě německý termín sociální pedagogika a užívat jen pojem sociální práce.

Tento problém, který ve vztahu sociální pedagogiky a sociální práce začal vznikat, se pokusil řešit již v 60. letech minulého století T. Wilhelm (1961), který doporučoval,

¹¹⁷ Ještě dříve, na začátku 20. století byla tato pozice označována jako sociální úředník/ce (Huppertz, 2003).

¹¹⁸ Modelem profesionalizace sociální práce byla situace v USA: již od 20. let 20. století zde vznikaly profesní sdružení sociálních pracovníků různých specializací (pro nemocnice, školy, psychiatrická zařízení, komunitní práci). Ve 40. letech vzniklo sdružení pro výzkum sociální práce. Všechna tato sdružení se v roce 1955 sjednotila a vytvořila *National Association of Social Workers* (Kaplánek, 2013). Podobný trend k profesionalizaci lze sledovat po druhé světové válce v Německu.

aby se pojem sociální pedagogika užíval již pouze jako označení pro sociálně pedagogické hnutí 20. let kolem H. Nohla a G. Bäumerové. Jedním z ideových exponentů této změny byl čistě z praktických důvodů také L. Rössner, který však zároveň nepochyboval o tom, že sociální práce usilující o změnu lidského chování má edukační charakter, je tedy de facto o sociální pedagogiku.

Debaty o vztahu sociální pedagogiky a sociální práce ještě více ožily od roku 1968, kdy byla federální německou vládou v rámci pěti nově utvořených speciálních pedagogických profesí zřízena profese sociálního pedagoga. Vzhledem k tomu, že jedna z dotčených profesí byla sociální práce, která se pod vlivem tehdy dominantního anglosaského modelu „social work“ obávala přílišné pedagogizace, vznikla snaha situaci vyjasnit jak po stránce epistemologické, tak z hlediska modelu akademické přípravy sociálních pedagogů a sociálních pracovníků (Fermoso, 1994, 38).

Vhodná situace nastala v roce 1971, kdy se z vyšších odborných škol orientovaných na profesní přípravu (Höhere Fachschulen) staly profesně orientované vysoké školy (Fachhochschulen). Sociální pedagogika a sociální práce se na těchto školách začaly studovat v rámci tzv. sociálních věcí (Sozialwissen) pod dubletním názvem Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Šlo o dva programy se společným akademickým jádrem a profilujícími disciplínami, z nichž každý měl svůj vlastní profesní výstup a diplom. Sociální pedagogové nacházeli uplatnění v mateřských školách, při práci s dětmi a mládeží s důrazem na sociálně výchovné neformální aktivity, sociální pracovníci zejména na sociálních úřadech, při práci s dospělými a se skupinami sociálně vyloučených a marginalizovaných. Dichotomický vztah obou disciplín byl vyřešen „lomítkem“, které je užíváno mnohými autory i v současnosti (Böhnisch, 1997; Schilling, 1999; Thiersch, 1997, 2014).

Mezi léty 1970–1990, kdy se odehrála velká část debat ohledně vztahu sociální pedagogiky a sociální práce, dichotomie mezi sociální prací a sociální pedagogikou přetrvávaly. Jak však připomíná Kornbeck (2014), v 80. a 90. letech minulého století „hnutí za vědu sociální práce“ posílilo a v pozdějších letech sehrálo zásadní roli ve fúzi, při níž byla oblast přípravy sociálních pedagogů a sociálních pracovníků na vysokých školách zastřešena pod vlivem reformy vysokoškolského vzdělání generickým názvem „Soziale Arbeit“ (KMK, 2001). Objevuje se tedy dvojí možnost,

jak konceptualizovat sociální práci, na jedné straně jako společenskovědní obor, metodu práce a profesi a na straně druhé jako širokou profesní oblast, která umožňuje propojit rozmanité sociální profese.

Pro odlišení těchto dvou úrovní sociální práce a Sociální Práce se v řadě zemí užívají ve druhém případě velká písmena. Nově je však zdůrazněno, že na tyto obory již nelze nahlížet jako na oddělené. Např. na Fachhochschule Erfurt pro zájemce o studium na webových stránkách píše:

Pracovní pole sociální práce a sociální pedagogiky jsou nyní navzájem co nejtěsněji svázány a nemůže na ně být nahlíženo izolovaně. Proto fakulta aplikovaných sociálních věd vzala v tematických plánech v úvahu přístupy sociální práce i sociální pedagogiky, a z hlediska problémových okruhů je propojila. Aby vyjádřila toto sjednocení, nazývá se tento studijní program také „Sociální práce“. (FH Erfurt, © 1997-2016).¹¹⁹

Po nástupu boloňské reformy, od školního roku 2005/6 a 2006/7, začala v Německu většina federálních států přecházet na model nižšího bakalářského a vyššího magisterského stupně a titul diplomovaný specialista byl na fachhochschule (nově univerzity aplikovaných věd) nahrazen titulem bakalář a magistr. Studium je zde organizováno modulárně a je zaměřeno kompetenčně (Puhl, 2011).

Podobný trend lze sledovat i v Rakousku, kde lze současné postavení sociální pedagogiky osvětlit na příkladu Fachhochschule St. Pölten. V rámci vzdělávací oblasti označené jako „soziale“ zde lze studovat bakalářské a navazující magisterské studium sociální práce (Soziale Arbeit). Sociální pedagogika je pak studována jako magisterský studijní program v rámci dalších vzdělávacích programů („weiterbildung“), kam spadají i další magisterské programy, jako např. rodinné poradenství, management sociální práce, sociální práce s žadateli o azyl a uprchlíky, poradenství a prevence závislostí. Tím je naznačeno, že jde o vědu a praxi z jedné rodiny sociálních věd.

Sociální pedagogové jsou zde v profilu absolventa charakterizováni jako profesionálové, kteří podporují procesy učení a doprovázejí lidi v těžkých fázích jejich života. Pracují s dětmi a mladými lidmi na ulici, v domácím prostředí i v komunitách

¹¹⁹ „Die Arbeitsfelder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind mittlerweile auf das Engste miteinander verknüpft und können nicht mehr isoliert betrachtet werden. Deswegen hat die Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften in den Lern- und Schwerpunktbereichen jeweils die Ansätze der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik berücksichtigt und problemorientiert zusammengeführt. Um dieser Vereinheitlichung einen Ausdruck zu verleihen, heißt der Studiengang auch „Soziale Arbeit“ (FH Erfurt, © 1997-2016).

pro děti, dospívající, osoby se zdravotním postižením a seniory. Pomáhají rodinám vyrovnat se s každodenními výzvami, organizují sociální učení ve školách i rekreační aktivity (FH St. Pölten, © 2016).

Jakkoli se může zdát, že v Německu došlo k úplné fúzi sociální pedagogiky a sociální práce jako studijních programů pod hlavičkou Soziale Arbeit, není tomu tak zcela. Na akademické univerzitní úrovni (na více než 30 univerzitách v Německu a na Vysokých školách pedagogických ve Freiburgu a Tübingenu) lze studovat magisterskou pedagogiku (Pädagoge, MA) se zaměřením na sociální pedagogiku nebo sociální práci. Vzhledem k tomu, že polytechnické univerzity dosud neposkytují doktorské studijní programy, lze doktorská studia ze sociální práce absolvovat v rámci oboru pedagogika, to je pro sociální práci jako obor a jeho možný akademický rozvoj velmi důležité (Huppertz, 2003; Kornbeck, 2014; Quintana, 2003).

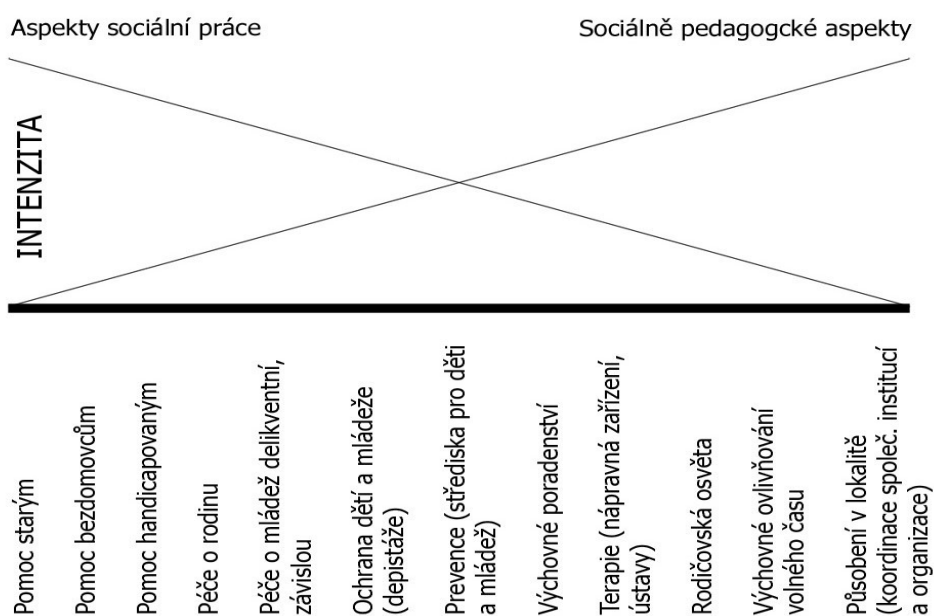
Teorémy vztahu sociální pedagogiky a sociální práce

Vyjasnění pozice sociální pedagogiky a jejího vztahu k sociální práci bylo v německém prostředí věnováno značné úsilí. V 80. letech minulého století, kdy tzv. „Pfaffenbergerovo lomítko“ mezi sociální pedagogikou a sociální prací vytvářelo dojem určité vztahové vyváženosti, byl tento problém řadou sociálních pedagogů považován za čistě historický a překonaný. Snaha po striktním oddělení sociální pedagogiky a sociální práce jako akademických disciplín i jako profesí, krom toho, že by byla umělá, byla chápána jako riziko, neboť by došlo k podlomení jejich potenciálu teoretického a metodologického (Pfaffenberger, 1980). Dnes však tato debata opět ožívá, a to vzhledem k rozvoji sociální pedagogiky mimo německy mluvící země.

Systematicky analyzoval vztah sociální práce a sociální pedagogiky již začátkem 70. let H. Tuggener, který shrnul výsledky německé diskuse v době, kdy byly původní Fachschulen vzdělávající v oblasti sociální práce povýšeny na neuniverzitní vysoké školy (Fachhochschulen) a začaly připravovat profesionály obou specializací. Jako jeden z prvních popsal čtyři možnosti vztahů mezi sociální pedagogikou a sociální prací (Tuggener, 1971), který hovoří o identitě, nekompatibilitě, konvergenci a diverzitě akcentů. Za zvláště zajímavý lze považovat zejména poslední model: Sociální práce a sociální pedagogika se shodují v tom, že jsou obě pomocí, nicméně pro sociální práci je charakteristická pomoc při uspokojování potřeb, pro sociální

pedagogiku je typická pomoc při individuálním a sociálním zrání, sociální práce tedy upokojuje potřeby, nepřispívá však ke zrání v tom smyslu, aby tyto potřeby uspokojovali lidé svými vlastními silami, sociální pedagogika ano.

Uvedené chápání vztahu sociální pedagogiky a sociální práce lze ilustrovat na Lukasovu schématu (viz obrázek č. 5) dvou do sebe vložených trojúhelníků se společným středem, kde se na krajních pólech nacházejí oblasti čisté sociální práce, například péče o seniory, a čisté sociální pedagogiky, jako je např. mimoškolní volnočasová práce s dětmi (Lukas, 1959 in Kraus & Poláčková et. al., 2001). Zároveň je nutno konstatovat, že tento náhled zachycuje určitou historickou vývojovou fázi vztahu obou oborů.



Obrázek č. 5 – Vztah sociální pedagogika a sociální práce
 Zdroj: Lukas, 1959 (in Kraus & Poláčková, 2001, 30)

Vrátíme-li se nyní ke vztahu sociální práce a sociální pedagogiky, v průběhu let vzniklo šest základních vztahových teorémů:

Teorém divergence: Sozialarbeit // Sozialpädagogik

Koncepty sociální pedagogiky a sociální práce jsou odlišné svým původem, vývojem i oborovou identitou a uplatňují se ve dvou odlišných oblastech praxe. Příklady

argumentací, které divergenci sociální pedagogiky a sociální práce zdůvodňují:

- Sociální práce je pouze sociální péče a sociální asistence, obě se nacházejí mimo oblast pedagogiky (Tuggener, 1971);
- Sociální práce pramení z práce s chudými, kompenzuje rozpad rodiny nebo nedostatek finanční podpory, zatímco sociální pedagogika je zaměřena na kompenzaci nedostatku vzdělávacích příležitostí (Kleve, 2004);
- Sociální pedagogika staví na střeoevropské tradici v popředí s Natorpem, zatímco sociální práce je dědictví severoamerické tradice založené J. Addamsovou a M. Richmondovou (Storø, 2013, 20);
- Zatímco sociální práce se zaměřuje především na řešení nepříznivých sociálních událostí, tedy situací, které již nastaly, sociální pedagogika je orientována více na prevenci (Janebová & Bartáková, 2001);
- Zatímco sociální práce přistupuje ke klientovi pragmaticky s cílem alespoň umenšit riziko spojené s jeho jednáním, je pro sociální pedagogiku cílem proměna osobnosti klienta (ibid.);
- Koncepčně sociální práce a sociální pedagogika mohou být chápány tak, že společně utvářejí sociální profese, jejich dichotomie odráží fakt, že se navzájem doplňují, ale zároveň jsou podstatou odlišné (Otto & Lorenz, 1998);
- Sociální pedagogika se nezaměřuje na deficity, zatímco sociální práce ano; zájem sociální pedagogiky naproti tomu směřuje k rozvoji možností (Lorenz, 2008);
- Sociální práce a sociální pedagogika se vztahují k odlišným sférám sociální praxe, sociální práce se zaměřuje na kompenzování existujících obtíží a nedostatků rozmanitými metodami, včetně pedagogických, sociální pedagogika rozvíjí poznatky ohledně toho, jak socializovat jedince a pomáhat jim zvládat kritické situace prostřednictvím výchovy (Mudrik, 2000).

Teorém konvergence: Sozialarbeit →← Sozialpädagogik

Oba koncepty a jim příslušející funkce jsou analogické, jejich oblasti působnosti se postupně sblíží. Teorém konvergence byl ve své době velmi populární, o jeho zavedení se zasloužil zejména H. Pfaffenberger, který se domníval, že „sociální a sociálně pedagogická práce musí [...] být viděna a chápána jako jeden funkční

systém společenských aktivit pomáhání“ (Pfaffenberger, [1966] 1974, 31).¹²⁰ Výrazem, který konvergenci v určitém období vývoje vztahu obou oborů vyjadřoval, byl dublet Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Již jsme uvedli, že zastřešujícím výrazem bylo označení studijní oblasti jako „sozial wessen“.

Sociální pedagogika a sociální práce jsou ve světle tohoto teorému chápány jako unitární systém sociální pomoci: jak psychosociální pomoc poskytovaná v rámci sociální práce, tak sociálně výchovná práce sociální pedagogiky se realizují v mezilidských vztazích jako přímá nebo nepřímá práce a v kontextu rozmanitých situací.

„Tato konvergence nemluví o úlohách, rozpadu nebo případně spojení obou oblastí, ale o společném rozvoji sociální pedagogiky a sociální práce ve směru rozrůstajícího souladu se zohledněním jejich samostatnosti a jedinečnosti.“ (Schilling, 1999, 140).

V podmínkách české a slovenské sociální pedagogiky se teorém konvergence jevil jako nadějně východisko ze zablokované situace dvou nepřilíš spolupracujících oborů (v jeho prospěch se vyslovili např. Ondrejko, 2000; Hroncová, Hudecová, & Matulayová, 2001; Határ et. al. 2007; Kraus, 2008), v současnosti se však zdá, že zatímco na Slovensku jsou rozpory spíše překonávány, například funkci sociálního pedagoga ve škole může vykonávat také absolvent/ka oboru sociální práce, v České republice uvízla spolupráce na mrtvém bodě.¹²¹

Teorém subordinace: jeden z konceptů je širší a obecnější než druhý

V rámci tohoto teorému lze pracovat se dvěma základními představami:

A) Sozialarbeit > Sozialpädagogik: obecnější je pojem sociální práce, jeho užívání je výhodnější, protože je mezinárodně známější a protože zahrnuje také služby, které nejsou vzdělávací povahy (Rössner 1973, 122). Jiným způsobem, ale se stejným výsledkem, pokud jde o vztah obou oborů, argumentoval P. Iben (1969), který za klíčovou distinkci mezi sociální prací a sociální pedagogikou s odkazem na Mollenhauera a Nohla považoval výchovnou intenci, kterou obecně vzato

¹²⁰ „Die soziale und sozialpädagogische Arbeit muß [...] als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen gesehen und verstanden werden.“ (Pfaffenberger [1966] 1974, p. XXXI).

¹²¹ J. Hroncová (2007) se domnívá, že nelze jednoznačně odpovědět na otázku, zda při řešení vztahu sociální pedagogiky a sociální práce je dominantní přístup diferenciatní, identifikační nebo konvergentní, nicméně dodává, že v teoretické rovině je prezentován zejména přístup konvergentní.

profesionální sociální práce amerického typu nepředpokládala, zatímco sociální pedagogika ano.¹²² Závěr učiněný o vztahu sociální pedagogiky a sociální práce byl ten, že sociální práce zahrnuje rozsáhlý sektor, v jehož rámci zaujímá sociální pedagogika určité pole působnosti, sociální pedagogika je tedy výchovnou, pedagogickou či intencionální částí sociální práce. Konečně např. v pojetí Mezinárodní federace sociální práce (International Federation of Social Work, IFSW) je sociální pedagogika definována jako metoda v rámci sociální práce (Llena, 2014).

B) Sozialpädagogik > Sozialarbeit: Sociální pedagogika by měla být obecnějším konceptem, protože je a) mnohem starší (původ konceptu lze vysledovat až ke Karlu Magerovi, 1844, zatímco social work se v Německu objevil až po druhé světové válce), b) již dávno opustil úzké hranice práce s mládeží a může být aplikován u všech věkových skupin (Schilling 1997, 171). Představu, že sociální pedagogika je širším konceptem než sociální práce, hájí (Czarnecki, 2012, 392), který se domnívá, že sociální pedagogika mimo to že usiluje o zlepšení sociálního fungování jedinců i skupin má na zřeteli všechny problémy, které jsou ve vztahu k fungování společnosti, nikoli tedy pouze problémy sociální. V tomto smyslu pak teorie sociální práce může být obecně chápána jako jeden ze subsystémů sociální pedagogiky.

Jak se ukazuje, přestože na obou stranách lze shledat odůvodněné argumenty, rozhodnout, který pojem by měl být nadřazen jinému, na základě provedených vědeckých důkazů nelze (Bensch, 1990). Do značné míry tedy záleží na subjektivní preferenci či na povýšení určitého aspektu sociální práce nebo sociální pedagogiky na aspekt klíčový.

Teorém identity: Sozialarbeit = Sozialpädagogik

Ve své době popsal Tuggener teorém identity tak, že na sociální práci a sociální pedagogiku lze pohlížet jako na dvě strany téže mince (Tuggener, 1971, 21). Pokud by tomu tak bylo, potom mezi sociální prací, sociální pedagogikou a generickým pojmem Soziale Arbeit není žádný rozpor, ani pokud jde o oblast působení, ani pokud jde o jejich obsah.

¹²² Anglosaský model profesionální sociální práce byl založen na poskytování sociálních služeb na bázi sociologie a psychoanalýzy, výchovná pomoc byla ovlivněna nedirektivními způsoby práce na bázi pedagogického reformismu, práce se skupinami se opírala o Lewinovy poznatky skupinové dynamiky a komunitní práce se rozvíjela pod vlivem Elberfeldova výchovného systému (Fermoso, 1994, 42; Ondrejko, 2000).

Teorém subsumpce: Sozialarbeit + Sozialpädagogik = Soziale Arbeit

Historicky nejmladším modelem vztahu obou oborů je teorém subsumpce. Přestože lze pozorovat rozdíly mezi sociální prací a sociální pedagogikou, jsou si oba modely velmi blízké a mohou být snadno zařazeny do společné oblasti „Soziale Arbeit“ (práce v sociální oblasti). Uvedli jsme při popisu vývoje možností studia sociální pedagogiky v Německu, že vztah obou oborů zde byl vyřešen právě takto (KMK 2001, [§4.3.5-6]). V kapitole věnované profesionalizaci v oblasti sociální pedagogiky ukážeme, že tato cesta řešení vzájemného vztahu obou oborů je zřejmě v Evropě na vzestupu.

Vztah sociální práce a sociální pedagogiky jako sociálních věd

Při vymezování vztahu mezi sociální pedagogikou a sociální prací se také často odkazuje na jejich odlišné politické, právní a administrativní rámce: sociální práce vychází ze sociální politiky, sociální pedagogika z politiky vzdělávací, sociální práce je tedy emanací sociální politiky, která má jako cíl poskytnout organizované profesionální služby, státní i nestátní, jejichž posláním je ochránit lidi před sociálními riziky, buď prostřednictvím sociálního zabezpečení, sociální péče nebo psychosociální pomoci (Schilling, 1997, 138). Tato teritoria se však dnes čím dál více prolínají, navíc jde svým způsobem o umělé hranice, které mohou být v každé zemi vymezeny jinak (například v Německu nepatří předškolní vzdělávání do gesce ministerstva školství, v České republice se vede debata o sloučení péče o ohrožené děti včetně ústavní výchovy, která tradičně spadá do gesce MŠMT, pod MPSV).

Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je nutno vidět nejen na pozadí profesní přípravy, do níž kromě argumentů odborných může promlouvat profesní zápas o monopol nad určitými oblastmi praxe, ale také v kontextu jejich vývoje jako sociálních věd. Sociální práce se v anglicky mluvícím prostředí jako samostatná disciplína s identickým názvem „social work“ začala rozvíjet v poválečném období.¹²³ Jako aplikovaná sociální věda čerpala svoje poznatky zejména z psychologie, sociologie,

¹²³ Teoretické základy sociální práce na americkém kontinentě se však rozvíjely mnohem dříve, zejména díky působení škol sociální práce. První škola byla založena v roce 1897 na podnět filantropické společnosti v New Yorku. V r. 1920 začala být sociální práce studována na univerzitě v Chicagu. Zajímavé je, že vliv na její rozvoj měla ve značné míře německá sociální pedagogika, neboť řada odborníků musela v době nacistického Německa emigrovat (Kaplánek, 2013).

antropologie, práva, ekonomie, filozofie a managementu. V Německu byla tato věda uznána od 60. let minulého století pod názvem Sozialarbeitswissenschaft v rámci již zmíněného „hnutí za teorii sociální práce“, když si tehdejší fachhochschule stěžovaly, že jejich disciplína byla „kolonizována univerzitami“ (Mühlum, 2004b). Teorie sociální práce se stala prosazovanou součástí profesní přípravy sociálních pracovníků a nastoupila cestu posilování svého profesionálního statutu.

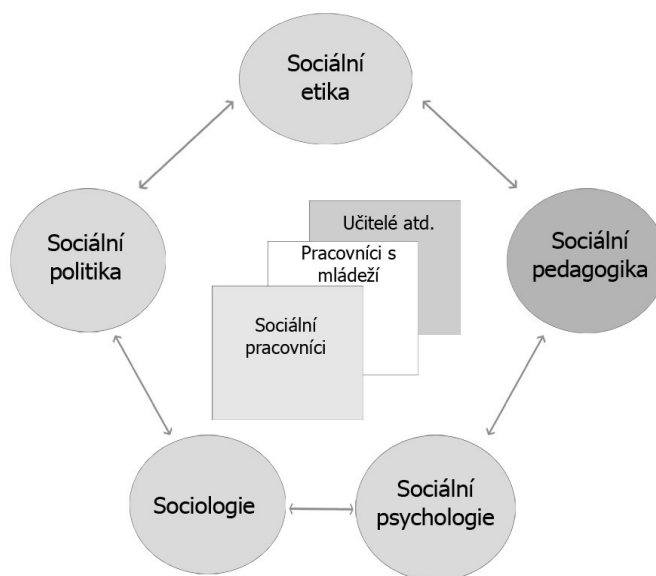
Zhruba ve stejné době prohlásil Mollenhauer ve své disertaci (1959a) sociální pedagogiku za způsob kritické reflexe vztahu člověka, výchovy a společnosti a požadoval, aby se jako akademická disciplína stala východiskovou bází teoretické reflexe sociální práce, umožňující vysvětlit diverzitu jejího chápání a heterogenost jejích úkolů (Kornbeck, 2014). Uvedený vývoj zachytil přehledně Schilling (1997) a ukazuje ho tabulka č. 7.

Mollenhauerovo stanovisko získalo příznivce již v šedesátých letech (např. Pfaffenberger, 1966, 1974). Dnes ho zastává celá řada sociálních pedagogů, zejména těch (Kraimer & Altmeyer, 2016), kteří propojují sociální pedagogiku se starší tradicí a obracejí pozornost k hermeneuticky a fenomenologicko-kriticky založené pedagogické antropologii, z níž činí nedílnou součást tvorby teorií i empirických výzkumů. Zároveň však tito autoři (za všechny např. Thiersch, Böhnisch, Schugurensky, Hämäläinen) spojují sociální pedagogiku s demokratizační misí výchovy ve společnosti.

Vývoj sociální práce a sociální pedagogiky jako věd		
Fáze vývoje	Sociální práce	Sociální pedagogika
1. fáze: Před rokem 1830	Předchůdci sociální práce: charitativní práce s chudými lidmi	Předchůdci sociální pedagogiky: práce se sirotky
2. fáze Zhruba 1830–1880	Rozvoj praktické úlevné péče (<i>Fürsorge</i>)	Rozvoj sociálně výchovatelské práce
3. fáze Zhruba 1880–1960	Teoretické základy ospravedlňující profesionální praxi a přípravu sociálních pracovníků	Teoretické základy zdůvodňující sociální pedagogiku včetně sociálně pedagogického hnutí
4. fáze Zhruba od roku 1960	Moderní sociální práce na cestě k profesionálnímu statutu	Moderní sociální pedagogika na cestě k akademickému statutu

Tabulka č. 7 – Schillingovo pojetí vývoje sociální práce a sociální pedagogiky v Německu
Zdroj: Schilling (1997, 138)

Ani současný finský teoretik J. Hämäläinen nepovažuje sociální pedagogiku za vědní disciplínu, která připravuje pro konkrétní, přesně definovanou profesi, nechápe ji ani jako pouhou metodu sociální práce, nýbrž v návaznosti na myšlení H. Nohla, K. Mollenhauera a P. Freira ji považuje za teoretickou perspektivu, která má být součástí sociálně vědního multioborového základu nezbytného pro výkon různých sociálních profesí.



Obrázek č. 6 – Sociální pedagogika jako součást vědeckého základu sociálních profesí
Zdroj: Hämäläinen, 2012a, 9

Hämäläinen zároveň zdůrazňuje, jak ukazuje obrázek č. 6, že sociální pedagogika musí být také ve vztahu k dalším disciplínám: „Obohacuje se ze sociální etiky (otázky cílů), sociologického a psychologického poznání (otázky reality) stejně jako ze sociální politiky (otázky aktivit)“ (Hämäläinen, 2012a, 9).¹²⁴

Také v Polsku je u některých autorů sociální pedagogika považována za obecný metodologicko – teoretický základ pro sociální praxi. Samotná sociální práce pak je vnímána jako jeden ze směrů sociální pedagogiky – vedle výchovné péče, kulturně osvětové práce a zdravotně výchovné péče (Pilch & Lepalczyk, 1995; Marynowicz–Hetka, 2007, 2008). Tento pohled má v návaznosti na H. Radlińskou v Polsku dlouhou tradici. Wroczyński (1985) v tomto smyslu psal, že sociální pedagogika může být jednou z disciplín pokračujících v teoretických základech té oblasti společenského působení, které jsou nazývány sociální prací, zároveň je také dobrým pojítkem mezi souborem nauk o výchově a nauk o kultuře a společnosti. V uvedeném duchu píše významní polští teoretikové i dnes.

Sociální práce je chápána jako pole sociálního působení různých subjektů orientovaných na pomoc v rozvoji jedince a sociálních skupin při v překonávání obtížných životních situací, pole aktivit sociálního pracovníka je založeno na sociálním ovlivňování. Sociální pedagogika pak do takto chápané sociální práce vnáší aspekty axiologické, antropologické, osvětové a dává jí tak smysl, celistvost a edukační základy v rozměru individuálním i společenském. Také přispívá tím, že ujasňuje mechanismy projektování a přetváření prostředí (Marynowicz-Hetka, 2006). Podobně uvažuje A. Radziewicz-Winnicki (2008) když říká, že sociální pedagogika vytváří teoretické, filosofické základy sociální práce a vnáší do ní edukační aspekty.

Stejně tak na Slovensku je uplatňován názor, že sociální pedagogiku je možno považovat ve srovnání se sociální prací za teoretičtější a všeobecnější. V tomto smyslu jde o vědu, která zdůrazňuje sociálně výchovné aspekty ve vztahu k člověku,

¹²⁴ „It gains benefits both from social ethics (aim questions) and sociological and social psychological knowl-edge (reality questions) as well as social policy (action questions).“ (Hämäläinen, 2012a, 9).

který se ocitl v nouzi, a která záměrnou intervencí do struktury prostředí napomáhá prevenci vzniku dysfunkčních procesů u člověka (Hroncová, Hudecová & Matulayová, 2001).

Další pohledy na vztah sociální pedagogiky a sociální práce

Někteří autoři se dnes domnívají, že oba koncepty nelze od sebe striktně oddělit, protože mají jak mnohé oblasti studia, tak oblasti práce společné (Fermoso, 1994). Obtíže s odlišením těchto konceptů dány jejich vnitřní diverzitou a množstvím překryvů, které vznikají v důsledku jejich transdisciplinarity a interdisciplinarity. Navrátilová a Navrátil (2016) k tomu říkají:

„Je patrné, že oba obory se vyznačují vnitřní variabilitou a nejednoznačností cílů a identit. Tato různorodost a nejednoznačnost toho, co je doménou sociální práce a sociální pedagogiky tak vytváří prostor, ve kterém se tyto obory mohou vzájemně přibližovat či překrývat. Jedním z dalších důvodů těchto vzájemných překryvů může být i skutečnost, že oba obory dnes pracují s obdobnými cílovými skupinami, využívají stejných teoretických a konceptuálních zdrojů a v konečném důsledku profesionálové z obou táborů usilují o totéž: jde jim zlepšení fungování jedinců, skupin a komunit, i když k němu přistupují z jiných perspektiv.“¹²⁵

Právě „jinakost“ těchto perspektiv je kruciólním problémem, neboť se zdá, že ji dnes nedokáže nikdo jasně postihnout, pokud se nechce uchýlovat k disciplinárnímu dogmatismu anebo k nepřiměřeným simplifikacím. Pokud bychom považovali za dělicí čáru mezi pedagogikou a sociální prací idiografičnost a nomotetičnost, potom by sociální práce musela být „wertfrei“, musela by tedy postrádat normativní hodnotový rámec. To je v současnosti jen stěží přijatelné, zvláště pokud se současná mezinárodně přijatá definice sociální práce odvolává na ideál solidarity, blaho jedinců, rodin, skupin a komunit a deklaruje také ambici ovlivňovat svou činností společnost (Matoušek a kol., 2001). Tato axiologická dimenze sblízuje současnou sociální pedagogiku a sociální práci do té míry, že mezi nimi lze jen obtížně nalézt jakoukoli dělicí čáru.

¹²⁵ „It is evident that both fields are characterized by the intrinsic variability and ambiguity of objectives and identities. This diversity and ambiguity of what is the domain of social work and social education creates a space in which these disciplines can get closer together or even overlap. Another reason for these overlaps may be the fact that both disciplines work with the same target groups, use the same theoretical and conceptual resources and, ultimately, professionals from both sides strive for the same thing: they want to improve the functioning of individuals, groups and communities though they approach it from different perspectives.“ (Navrátilová & Navrátil, 2016, 41).

Rozlišení sociální práce a sociální pedagogiky si žádá mnohdy přímo mravenčí práci. Mátel a Preissová-Krejčí se pokusili na základě obsahové analýzy porovnat určité množství definic sociální práce a sociální pedagogiky české (29 titulů), slovenské (26 titulů), německé (3 tituly) a anglosaské (9 titulů) provenience (Mátel & Preissová-Krejčí, 2016). Autoři dospěli k názoru, že pro Českou republiku a Slovensko je charakteristický diferencovaný anglosaský model vztahu obou oborů, přestože se na druhé straně očekává také interdisciplinární spolupráce, vzájemné využívání teoretických poznatků, výsledků empirických výzkumů a vzájemné přizpůsobování a využívání metod práce (ibid. 83).

Toto konstatování je v uvedené studii výrazně podmíněno jak výběrem materiálu, kdy východiskové definice sociální pedagogiky jsou čerpány zejména z textů teoretiků sociální práce, tak nepochybně předběžným porozuměním situaci, kdy se čelní představitelé oboru sociální práce hlásí k diferencovanému modelu a pouze k těm metodám, které jsou definovány jako „metody sociální práce“: sociální poradenství, casework, krizová intervence (ta však vznikla v rámci hnutí za duševní zdraví), mediace, skupinová práce, streetwork, práce s rodinou, komunitní práce (Matoušek a kol., 2003).

Ticho, jež v teorii české sociální práce panuje kolem rozpracování možností zážitkové pedagogiky, pedagogiky volného času, metod sociální andragogiky, multikulturní výchovy, inkluzivních trendů ve vzdělávání, osobnostní a sociální výchovy, výchovy k diverzitě, konceptu globálního rozvojového vzdělávání, sociokulturní animace, tedy těch teorií a metod, jež jsou svou podstatou ryze pedagogické, a přesto se zcela běžně v sociální práci užívají, je v této souvislosti obtížně vysvětlitelné.

Vztah sociální práce a sociální pedagogiky je někdy řešen také s odkazem na jejich epistemologickou odlišnost. Mühlum (1981) ve své době argumentoval, že věda sociální práce (Science of social work – Sozialarbeitswissenschaft) je jednou ze sociálních věd, která má speciální vztah k sociální politice, zatímco sociální pedagogika patří k vědám o výchově (Erziehungswissenschaften) a její vůdčí disciplínou je pedagogika. Podobné stanovisko zastávají na Slovensku Ondrejko (2000) a Tokárová (2013). Epistemologicky však dnes patří tzv. Erziehungswissenschaften také do oblasti sociálních věd (stejně jako sociální

práce), přičemž tento krok učinily, aby se dostaly na přísně vědeckou platformu, která by nebyla tolik dotčena filozofickými otázkami. Mnohem podstatnější jsou, zdá se, teoretické metarámce, diskursy, modely racionality a tzv. „malá“ paradigmatata, k nimž se představitelé těchto věd hlásí.

Sociální pedagogika jako perspektiva sociální práce

Ukázali jsme, že sociální pedagogika v praxi vznikla jako pedagogicky chápaná sociální práce s dětmi, rodinou a mladými lidmi mimo tradiční výchovné instituce a postupně rozšiřovala svoje působení na všechny vrstvy populace. Vytvořila za tím účelem nosné teoretické a praktické koncepty, které ovlivnily sociální práci, původně zaměřenou na otázky nouze a chudoby. Tato snaha dát sociální práci pedagogického ducha počíná již u hermeneutické pedagogiky H. Nohla, pokračuje přes kritickou teorii K. Mollenhauera a vede až k některým současným teoretikům sociální práce.

Aktuálně se objevuje řada textů, které upozorňují na sociální pedagogiku jako na jednu z perspektiv sociální práce (Hämäläinen, 2003a, 2012; Morgan, 2013; Boddy & Stratham, 2009), vidí ji jako sociální práci s edukačním prvkem (Eriksson & Markström, 2003), upozorňují na pedagogizaci sociální práce (Fermoso, 1987, 1994; Schilling, 1999; Sachsse, 1984; Tokárová, 2013), obecně vzato tedy zdůrazňují sociálně pedagogickou dimenzi sociální práce.

Někteří autoři argumentují podobně jako Tokárová (cit. dílo), že sociální práce se již zdaleka netýká jen osob na okraji společnosti, ale jako preventivní činnost v podstatě všech jejích členů, a proto přebírá čím dál tím více výchovné a vzdělávací postupy.¹²⁶ Jiní však zdůrazňují, že sociálně pedagogická perspektiva v sociální práci je spojena především s hermeneutickým a reflexivně-kritickým myšlením, které bylo a je charakteristické pro integrační sociálně pedagogickou problematiku. V tomto duchu hovoří např. Puhlová (2013) o hermeneutickém vlivu, který v minulosti změnil zaměření sociální práce na porozumění, oproti mnohem striktnější normativní tradici křesťanských charitativních organizací. Dnes je tato intersubjektivní dimenze sociální

¹²⁶ Striktně vzato, sociální práce vždy na výchovu ve smyslu záměrného ovlivnění lidí v jejich názorech a postojích aspirovala. M. Krakešová ve své době konstatovala, že sociální práce usiluje o to, „aby podle individuálních poměrů rozvinula osobnost člověka tak, že jest opět s to nalézt soulad mezi svým životem a prostředím, v němž se ocitl“ (Krakešová, 1934, 55). Ono rozvíjení osobnosti má charakter sociálně výchovné práce.

pedagogiky důležitá zejména proto, že se výkon sociální práce jako praxe založené na vědeckých důkazech natolik zprofesionalizoval, že přináší uniformní pohled na klienty (Loewenthal, 2005, 121).

Detailněji konfrontuje sociálně pedagogické, hermeneutické paradigma sociální práce s modelem založeným na vědeckých důkazech (behaviorální, procesuálně–produktové paradigma sociální práce) Morganová (2013). Právě druhý uvedený model, nazývaný často jako „anglosaský“, bývá někdy ztotožňován se sociální prací jako takovou. A pouze ve vztahu k tomuto modelu lze skutečně poměrně jednoznačně rozlišit mezi sociální pedagogikou a sociální prací (toto rozlišení ukazuje tabulka č. 8).

Rozlišení procedurální a sociálně pedagogické dimenze v sociální práci	
Procedurální dimenze praxe	Sociálně pedagogická dimenze praxe
Objektivní fakta	Intersubjektivní významy
Reaktivní (odvozená, případová, nátlaková)	Interakce (životní prostor, bytí, zkušenost)
Orientovaná na výsledek, proces, efektivitu	Sociální, pochopení, vztahy
Racionálně-technická (kompetence)	Emocionální (pečující, duchovní, vzájemná souměřitelnost)
Determinovaná, procedurální, opakovatelná	Tvořivá, riskující, spontánní
Kvantitativní, s měřitelnými výsledky	Kvalitativní (vnitřní hodnota)
Strategická, založená na posouzení situace, plánovitá	Vytvářená, citlivá
Behaviorální, realistická, redukcionistická	Humanistická, konstruktivistická, holistická

Tabulka č. 8 – Dimenze procedurální a sociálně pedagogické sociální práce
Zdroj: Morgan (2013, 6)

Ukazuje se tedy, že v Británii, kde je dnes sociální pedagogika teprve objevována, je chápána jako „edukační paradigma“ či jako „evropská perspektiva“ v sociální práci. Sociální pracovník se zabývá plánováním a hodnocením péče, koordinací a právní ochranou, zatímco sociální pedagogové jsou součástí přímé každodenní práce s dětmi a rodinami a poskytují pomoc a podporu v jejich každodenním světě (Boddy & Statham, 2009, 7).

S názorem, že sociální pedagogika je jednou z perspektiv (či jedním z paradigmat) sociální práce, se lze dnes setkat v celoevropském kontextu. Podle Hämäläinena (2003a) je aktuálně východiskem této pozice v sociální práci idea lidské důstojnosti, která je integrálně začleněna do konceptu člověka jako *homo educandus*. Jde o

takové chápání pomoci, které se zakládá na kantovské maximě zakazující manipulovat druhými lidskými bytostmi jako s objekty, jinými slovy, jde o práci zaměřenou na rozvoj lidských bytostí, které se dostávají do kontaktu s mravními hodnotami. Hämäläinen zdůrazňuje, že jde o koncept, který směřuje dál než tradiční sociální práce zaměřená na pomoc lidem v situaci nouze, a proto ji může inspirovat v řadě aspektů inspirovat. Sociálně pedagogický přístup však není pouze kombinací vzdělávání a sociální pomoci, předpokládá především určitý způsob pochopení úlohy sociální práce, jejího postavení, role a funkce ve společnosti.

V přiblížení tohoto pojetí ještě u Hämäläinena zůstaneme. Podle něj může být tato orientace definována tak, že rozvíjí pedagogický úhel pohledu při řešení těch sociálních problémů a potřeb, které jsou spojeny s procesy společenské integrace a emancipace:

„Zatímco politické jednání realizuje svoje cíle tak, že se zaměřuje na struktury, instituce a zákony, pedagogické jednání aspiruje na společenskou změnu prostřednictvím ovlivnění lidí, kultury a morálky. Pedagogika v sociální práci znamená zbývat se existenciálními otázkami hodnot a významů. Interakce mezi sociálním pracovníkem a klientem je výchovná ve smyslu osobního rozvoje, utváření identity a lidského růstu. Kritické uvědomění založené na kritické perspektivě sociálních věd, například ve Freirově duchu, v tomto kontextu propojuje myšlenky a procesy osobní integrace a emancipace.“ (Hämäläinen, 2003a, 76).¹²⁷

Ze sociálně pedagogického úhlu pohledu je úkolem sociální práce pomáhat lidem dosáhnout a udržet prožitek smysluplnosti a důstojnosti jejich života. (Hämäläinen, 2003a, 77.)¹²⁸ Na tomto myšlení lze také založit vzdělávání sociálních pedagogů, kteří mají internalizovat určitý způsob kladení otázek a hledání odpovědí. V uvedeném smyslu proto není sociální pedagogika pro sociální práci pouhou metodou, ale perspektivou, která má na celém světě svoji vlastní teoretickou orientaci. Jinými slovy, jednání není sociálně pedagogické v důsledku použití metod, ale metody jsou vybrány jako důsledek sociálně pedagogického myšlení (ibid.).

¹²⁷ „While political action strives towards a goal by affecting the external elements of society, that is, structures, institutions and legislation, pedagogical action aspires to changing society by influencing the personal in society, that is, people, morals and culture. In social work pedagogy deals with existential questions of values and significance. The interaction between social worker and clients is educational in terms of personal development, construction of identity and human growth. Critical consciousness based on the critical approach in social sciences – for example in the spirit of Freire – combines the ideas and processes of integration of self and emancipation in this context.“ (Hämäläinen, 2003a, 76).

¹²⁸ „From this point of view, one educational task of social work is to help people to attain and to maintain the experience of meaning and dignity in their life.“ (Hämäläinen, 2003a, 77).

V České republice hovoří o vztahu sociální práce a sociální pedagogiky přední teoretici sociální práce, Navrátilová s Navrátilem. Domnívají se, že sociální pedagogiku lze chápat jako jeden z možných vzdělávacích diskursů v sociální práci (vedle diskursu vědeckého, kompetenčního a reflexivního). „Sociálně pedagogický diskurs“ pak charakterizují v zásadě jako kritickou antiopresivní sociální pedagogiku freirevského typu a konstatují, že právě tento pedagogický směr ve své době poskytl teoretickou oporu antidiskriminační sociální práci a ovlivnil její pojetí práce s klienty, které začalo být chápáno jako zmocňování (empowerment) lidí. Lze tedy oprávněně hovořit o sblížení určitého pojetí sociální práce a kritické sociální pedagogiky, k němuž došlo v důsledku jejího důrazu na emancipaci a celoživotně probíhající socializaci (Navrátilová & Navrátil s odkazem na Böhnische, 2016).

A konečně, aktuálně není sociální práce chápána jako pouhá urgentní praxe, která má zajistit uspokojení základních potřeb tam, kde na jejich naplnění jedinec, skupina nebo komunita nedosáhne vlastními silami, ale jako pomáhající obor, který se opírá o rámec společenské solidarity a o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Tato praxe má pomáhat jednotlivcům, skupinám a komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět, krom toho má také vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky, u klientů, kteří se již společensky uplatnit nemohou, pak podporuje co nejdůstojnější způsob života (Matoušek a kol., 2001). Tento pohled na sociální práci, který se hlásí k podněcování lidských možností, k normativním ideálům důstojnosti a solidarity, k sociální integraci a k osobnímu rozvoji překračuje prvotní vymezení sociální práce jako zmírňování situace sociálního strádání či nouze. K tomu potřebuje užívat vedle sociálně terapeutických, poradenských, kontrolních či asistenčních způsobů práce také sociálně pedagogických postupů (aktivizačních, vzdělávacích, animačních), jejichž cílem je podnítit u jedinců, skupin či komunit vůli řešit problémy, s nimiž se potýkají. V tomto duchu je současná sociální práce definována v podstatě v intencích sociální pedagogiky.

III. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V PROFESNÍ PRAXI

OBLASTI SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXE

Pro řadu současných teoretiků (Hämäläinen, 2003a; Eriksson & Marckström, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007; Cousée et al., 2008) je sociální pedagogika teoreticko-epistemologickým, ontologickým a axiologickým konstruktem, který poskytuje orientaci pro sociální praxi. Podívejme se tedy nyní právě na typické oblasti sociálně pedagogické praxe a na rozmanitost způsobů, jimiž je v praxi sociální pedagogika rozvíjena.

Schugurensky (2014a) hovoří o třech tradičních oblastech sociálně pedagogické praxe, které se historicky rozvíjely relativně nezávisle na sobě: komunitním rozvoji (community development), lidovém vzdělávání dospělých (educación popular)¹²⁹ jako sociálně pedagogickém přístupu, který umožňuje aktivizaci a mobilizaci zdrojů v lokalitách, a konečně také o určitém směru či strategii sociální práce (social work), zaměřeném na hodnoty lidské solidarity, sociální spravedlnosti a na prosazování lidských práv, jinými slovy na humanitní a demokratické společenské ideály (oproti anglosaskému pojetí sociální práce jako individuálního case managementu rozvíjeného v rámci tradičního přístupu zaměřeného na deficit). Tyto oblasti lze zároveň spojovat s kulturními a sociálními kontexty jednotlivých zemí.

Pro německou oblast je charakteristické spojení sociální pedagogiky s pedagogicky pojatou sociální prací, v USA a Británii se hovoří o „komunitním rozvoji“. Pro Brazílii a další země Latinské Ameriky je v intencích tradice pedagogiky osvobození P. Freira obvyklejší hovořit o „lidovém vzdělávání dospělých“. V zemích jako Francie, Španělsko, Itálie dominuje pro sociálně pedagogickou oblast praxe název „kulturní“ nebo „sociokulturní animace“. V poslední době však tyto koncepty expandují mimo oblasti svého vzniku a také dochází k jejich synkrezí. Kromě toho se v sociálně pedagogické oblasti často operuje s pojmem „informální výchova/vzdělávání“ a „sociální výchova“. Zajímavou oblastí sociálně pedagogické praxe může být také „zážitková pedagogika“ jako model práce s ohroženými mladými lidmi.

¹²⁹ Ve vzdělávání dospělých (adult education) lze samozřejmě nalézt mnoho ideologických pozic, jak důraz na kontrolu, adaptaci a reprodukci sociálního řádu, tak pod vlivem brazilského pedagoga P. Freira orientaci na emancipaci a sociální změnu.

Sociální pedagogika (Německo)

Nejdelší tradici, pokud jde o uplatnění sociální pedagogiky v praxi, má nepochybně Německo. Sociálně pedagogické dění zde nabylo řady podob. Historicky první z nich byla, jak jsme ukázali, oblast výchovné péče o sociálně znevýhodněnou mládež. Postupně zde také vznikl velmi silný sektor sociální pedagogiky mimoškolní, mimorodinné a mimopodnikové, který měl doplnit či nahradit péči, výchovu a vzdělávání v klasických socializačních institucích (rodina, škola, podnik). V tomto smyslu tedy slovo „sociální“ neoznačuje pouze „kolektivní“, jako u Natorpa, nebo „problém“, jak tomu bylo u znevýhodněných dětí a mládeže, označuje také nositele mimoškolní veřejné péče, výchovy a vzdělávání, kteří se angažují lokálně a komunálně: jde o obce, občanská sdružení a soukromé osoby; protipólem sociální pedagogiky je pedagogika rodinná, podniková a zejména školní. Cílové skupiny sociální pedagogiky již nejsou jen děti a mládež, ale také mladí dospělí do 27 let a ostatní dospělí, pokud vychovávají děti (Papenkort, 2006).

Tento sektor je v Německu upravený zákonem „o péči o děti a mládež“ (Kinder- und Jugendhilfegesetz/ KJHG), který zahrnuje vedle konkrétních možností pomoci prostřednictvím pedagogiky sociálně znevýhodněné mládeže („pomoc při výchově“, „sociální práce mezi mládeží“) také podporu základní péče o mládež, „Jugendhilfe“ („podporu dětí v zařízeních denní péče“, „výchovnou ochranu dětí a mládeže“, „práci s mládeží“, částečně také „sociální práci mezi mládeží“). Je doplněn konkrétní pomocí a všeobecnou podporou rodin, přičemž intenzita služeb v oblasti péče o děti a mládež, resp. mimorodinné, mimoškolní a mimopodnikové pedagogiky od doplňkové „práce s mládeží“ přes „podpůrnou sociální práci s mládeží“ a „ambulantní výchovnou pomoc“ až po „pobytová zařízení“ kontinuálně stoupá (Papenkort, 2006, 107).

V současnosti se zde v sociální oblasti uplatňuje, podobně jako v dalších evropských zemích, princip subsidiarity, který předpokládá angažovanost jedince, jeho rodiny, komunity a obce při zvládnání sociálních životních situací. Zavedení konceptu „životní situace“ přispělo v Německu hned k trojímu rozšíření chápání sociální pedagogiky: z hlediska její cílové skupiny, metod i institucí. Pokud jde cílovou skupinu, odvíjí se toto rozšíření od programu vyjádřeného heslem „pomoc v životních situacích v jakémkoliv věku“, znamená to, že poskytování sociálně

pedagogické pomoci není zaměřeno pouze na mladé lidi, ale rozšiřuje se na celý životní cyklus člověka (ibid.).¹³⁰

Nezbytně nutné proto bylo také rozšíření výchovně vzdělávacích postupů o další formy pomoci, což se zpětně promítlo i do služeb pro děti a mládež, kdy se ve zmiňovaném zákoně o péči o děti a mládež (KJHGG) hovoří již kromě „výchovy“ a „vzdělávání“ také o „opatrování“, „poradenství“ a „terapii“. Tak se pedagogika životních situací programově dotýká pedagogizujícího pojetí sociální práce, která také slibuje pomoc v životních situacích (Papenkort, 2006, 107). Toto stírání rozdílů mezi sociální pedagogikou a sociální prací lze chápat jako typický projev tzv. konvergence sociální práce a sociální pedagogiky v německém prostředí. V praxi se prosadilo chápání sociální pedagogiky jako jednoho ze směrů práce v oblasti označované jako Soziale Arbeit (Huppertz, 2003).

Z hlediska metod pojem „pedagogika životních situací“ znamená obecnou praxi doprovázení, slovo „sociální“ ve smyslu mezilidský či lidský odkazuje na obecnou funkci pomáhání („pomoc ke zvládnutí života“). Institucionálně pak pojem sociální pedagogiky sahá od mimoškolních, mimorodinných a mimopodnikových výchovných a vzdělávacích systémů až do sociální oblasti a zdravotnictví (Papenkort, 2006, 108). Papenkort proto považuje pedagogiku životních situací za aktuálně nejširší pojem německé sociální pedagogiky, jejímž zvláštním případem je pedagogika mimoškolní a pedagogika sociálně znevýhodněných dětí a mládeže, jejich vztah by tedy bylo možno zobrazit jako tři do sebe vložené kruhy.¹³¹ Papenkortovo shrnutí různých pojetí sociální pedagogiky v Německu ukazuje tabulka č. 9.

¹³⁰ Rozšířením působení na všechny fáze lidského života se sociální pedagogika stává „sociagogikou“. V Německu tento pojem prosazoval již v 80. letech minulého století Schwendtke (1980), který navrhl užívat také pojem „sociagogologie“ jako název pro vědu zabývající se chováním, které chce v sociální oblasti pomáhat a podporovat jedince (v této souvislosti připomeňme, že na Slovensku zastává např. Határ názor, že u dospělé populace nejde o sociální pedagogiku, ale o sociální andragogiku).

¹³¹ Sám však také upozorňuje, že toto třídění nenabízí prostor pro zařazení školní pedagogiky sociálně znevýhodněné mládeže prováděné učitelem (versus přímá školní sociální práce), všeobecně podpůrnou výchovu školy mimo vyučování apod.

sociální pedagogika			
kolektivní pedagogika (pro děti a dospělé) versus individuální pedagogika	pedagogika sociálně znevýhodněné mládeže (pro děti a mládež) versus běžná pedagogika	mimoškolní pedagogika (pro děti a mládež) versus školní pedagogika	pedagogika v životních situacích (pro děti + dospělé) versus výchovná pedagogika
sociální			
společenský	dobročinný	občanský	lidský

Tabulka č. 9 – Papenkortův přehled pojetí sociální pedagogiky v Německu.
Zdroj: Papenkort (2006, 108).

Sociální výchova (social education)

Smith (2012) konstatuje, že pokud hovoříme o sociální pedagogice a sociální výchově, existuje v různých národních kontextech určitá specifická užití těchto pojmů jako konceptů práce s lidmi (specificky v Německu, Španělsku či ve Velké Británii, J. L.), oba koncepty však mají jedno společné – snaží se podpořit blaho prostřednictvím sociálně výchovných strategií a poskytnout rámec umožňující participaci jedinců ve společnosti. Např. Riera (1998, 45) rozumí sociální výchovou

„(...) takovou systematickou a zdůvodněnou podpůrnou, prostředkující a transmisivní činnost, která specificky napomáhá rozvoji sociability jedince v průběhu celého života, v různých podmínkách a kontextech, podporuje jeho autonomii, integraci a kritickou a tvůrčí participaci na sociokulturním prostředí, které ho obklopuje, a která počítá v první řadě s vlastními osobními zdroji, jak pedagoga, tak subjektu, ve druhé řadě mobilizuje všechny potřebné sociokulturní prostředky z prostředí anebo vytváří nové alternativy.“ (Riera, 1998, 45).¹³²

V dokumentech Mezinárodní asociace sociálních vychovatelů (Association International of Social Educators, AIEJI) je sociální výchova definována ve třech dimenzích, jako sociálně výchovná praxe, jako základ specifické profese a také jako „specifická teorie ohledně toho, jak různé sociální, psychologické a hmotné podmínky a různé hodnotové orientace podporují anebo ztěžují rozvoj a růst, kvalitu života a blaho jednotlivců a skupin“. V německé verzi dokumentu je pak doslova uvedeno:

„Sozialpädagogik kann wie folgt definiert werden: Es ist die Theorie darüber, wie psychologische, soziale und materielle Zustände, sowie verschiedene Werteorientierungen die allgemeine Entwicklung und das allgemeine Wachstum, sowie die Lebensqualität und das Wohlergehen des Einzelnen oder der Gruppe fördern oder behindern“ (AIEJI, 2005, 9).

Ukazuje se tedy, že dochází k terminologickému ztotožnění „sociální výchovy“ a „sociální pedagogiky“. Sociální výchova je v těchto dokumentech viděna jako speciální strategie, jejíž pomocí společnost (komunita) odpovídá na problémy spojené se začleněním – nikoli na všechny, ale na ty, které vznikají v důsledku sociálních a výchovných potřeb (AIEJI, 2005, 9). Dále se zde píše, že historické

¹³² Educación Social „es[...] aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales –tanto del educador como del sujeto– y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas“. (Riera, 1998, 45).

kořeny „social education“ lze spatřovat v oblasti sociálně výchovné pomoci dětem a mládeži, nicméně v současnosti je tato pomoc směřována také k dospělým a obecně k lidem, kteří mají obtíže v sociální integraci a jsou ohroženi jakýmkoli rizikem komplikujícím jejich sociální začlenění (ibid.). Ukazuje se tedy, že mezi „social education“ a sociální pedagogikou není v dokumentech AIEJI činěn rozdíl. To je nepochybně dáno i tím, že asociace vznikla, jak jsme uvedli na jiném místě, v 50. letech minulého století v Německu jako reakce profesionálů v oblasti sociální pedagogiky na situaci mladých lidí, kteří osiřeli nebo byli jiným způsobem znevýhodněni v důsledku druhé světové války.

Informální výchova/vzdělávání (informal education)

Informální výchova je již dlouhá desetiletí integrální součástí sociální pedagogiky, sociální práce a sociální výchovy (ve smyslu výše uvedené „education social“). V britském kontextu, kde termín „informal education“ vznikl, je užíván od 40. let minulého století, kdy se ujal po vydání stejnojmenné knihy Josephine Macalister Brew (1946) jako označení pro rozvíjení edukačních příležitostí mimo školní třídu (Macků, 2011; Kaplánek, 2013).

V informální edukaci jde do značné míry o komunikativní pedagogiku, kdy na bázi neformálních setkávání, konverzace účastníků a uskutečňovaných aktivit vznikají nenásilné příležitosti k učení, pochopení vlastní životní situace, rozšíření náhledu na důležité otázky i ke změně postojů. M. K. Smith (in Macků, 2011, 13) konstatuje, že britské pojetí „informal education“ se svým způsobem blíží středoevropskému pojetí sociální pedagogiky.

Podobně jako současná sociální pedagogika je informální edukace zaměřena na všechny vrstvy populace. Pokud však jde specificky o děti a mladé lidi, rozvíjí se informální výchova v Británii v rámci tzv. „youth and community groups“. Jde o centra nebo kluby poskytující mladým lidem poradenství a vedení v různých oblastech, příležitosti k trávení volného času apod. (Macků, 2011). V ČR jsou, jak známo, v podobném duchu zakládána a vedena nízkoprahová centra dětí a mládeže (NZDM), spadající do oblasti sociálních služeb, a tzv. „otevřené kluby“ zřizované při některých střediscích volného času patřících do resortu školství. Cílem těchto institucí (Macků, 2011) je vytvářet podmínky pro nezáměrné učení („incidental learning“)

prostřednictvím záměrného vytváření situací, které přinášejí rozmanité příležitosti k učení.

Také v informální edukaci mají klíčový význam pracovníci. Jejich činnost je založena na následujících principech:

- zájem o společenství/skupinu a konverzaci uvnitř ní;
- zapojení se do aktivit („být a mluvit s klienty“);
- zapojení lidí ve skupině do konverzace;
- zaměření se na lidi jako osoby spíše než objekty;
- využívání prostředí, ve kterém se cílová skupina běžně pohybuje;
- hledání možností podpory reflexe a učení (Jeff & Smith in Macků, 2011, 14).

Spojnicí mezi informální edukací a sociální pedagogikou je také snaha pracovníků vytvořit s dětmi, mladými lidmi a dospělými přátelský a podporující vztah, založený na respektu a lidské důstojnosti. Nabízené aktivity jsou založeny zejména na zkušenostním učení, jehož potenciál, např. v podobě zážitkové pedagogiky, je dnes zhodnocován i v mnoha dalších oblastech výchovné práce.

Animace¹³³

Vrátíme-li se ještě na okamžik k pojmu informální edukace. Kaplánek (2010, 17) píše, že v českém prostředí je téměř neznámý, v Evropě je však podle jeho soudu spojen zejména s různými formami animace (sociální, sociokulturní a kulturní), které staví na motivujících možnostech animátora, formativním vlivu skupiny a sociálního prostředí. Slovo „animace“ pochází z latinského „anima“ (duše):

„Animovat tedy znamená oduševňovat, tzn. dávat duši, přičemž slovo »duše« se zde chápe (podobně jako v semitských jazycích) jako ekvivalent slova »život«. Proto můžeme slovo »animace« překládat jako »oživení« nebo »probouzení nadšení«, ale také jako »naplnění životem« nebo »duchem«.“ (Kaplánek, 2013, 13).

V pedagogickém smyslu lze chápat „oživování“ či „oduševňování“ jako nedirektivní působení, které je zaměřeno zejména na mladé lidi ve snaze pomoci jim při hledání odpovědí na důležité životní otázky a uspořádání vlastního života. Nejde však o jakékoli oživení (např. ve smyslu pouhého obveselení), ale o probuzení a uvolnění

¹³³ V anglosaském prostředí (del Mar, 2006; Schugurensky, 2014a) se místo termínu „animace“ užívá spíše označení „komunitní rozvoj“ (community development), v latinskoamerickém „lidové vzdělávání“ (educación popular).

těch projevů člověka, které svědčí o jeho vitalitě, kreativitě a v neposlední řadě také o vůli sledovat určité cíle a hodnoty (Kaplánek, 2013, 15-16).

Nicméně, podobně jako je tomu v řadě oblastí sociálně pedagogické praxe, nemá ani animace zcela jednotný koncept. Zatímco pro některé autory (např. Kaplánek, 2013) je animace metodou informální výchovy mladých lidí, pro jiné (del Mar, 2006) jde o participativní metodu sociální výchovy ve smyslu „education social“ jako celosvětově rozšířené podoby profesionální sociálně výchovné práce a pro další (Morata, 2014) jde o metodu komunitního rozvoje.

Velmi zjednodušeně lze dnes rozlišit animaci kulturní, animaci volnočasovou a animaci sociokulturní. Historicky pak lze hovořit zejména o dvou „zakladatelských“ tradicích, francouzské a latinskoamerické. V následující části textu představíme příklady pojetí kulturní a volnočasové animace a poté se zaměříme na zevrubnější objasnění konceptu sociokulturní animace a lidového vzdělávání, tak jak se vyvinuly ve Francii a v zemích Latinské Ameriky.

Kulturní animace (animazione culturale, Itálie)

Jako pedagogický koncept je kulturní animace v Itálii spojena zejména s psychologem a pedagogem M. Pollem¹³⁴, který jej vyvinul ve spolupráci se salesiánem R. Tonellim na základě salesiánské tradice výchovné práce s mladými lidmi (don Bosco). My tento koncept vyložíme s oporou o Kaplánek (2013, 36-39).

V teologicky pojaté kulturní animaci je zdůrazněna potřeba vést mladé lidi v perspektivě božího království, která se projevila v Ježíši Kristu a byla jím dosvědčena. Důraz je kladen na lásku k životu chápanou jako naplňování této výchovné mise.

Ve vztahu k animátorovi lze principy, na kterých stojí uvedený koncept kulturní animace, vyjádřit takto (Kaplánek, 2013, 38-39):

- Zralé přijetí světa mládeže – vyjadřuje nároky na osobnost vychovatele, k nimž patří citová vyrovnanost, schopnost hledat odpovědi na hraniční otázky života a pochopení vlastní role v procesu enkulturace.
- Utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou – požadavek na vztahovou a komunikační kompetenci animátora, včetně pevné víry v dobré

¹³⁴ POLLO, M. (2002). *Animazione culturale. Teoria e metodo*. Roma: LAS

jádro, které je skryté v každém jedinci a které má animátor pomoci nalézt a rozvíjet.

- Rozvoj skupiny jako výchovného prostředí – nárok na to, aby animátor poskytl mladým lidem sociální prostor, který umožní interakce ve skupině a do kterého bude moci sám aktivně zasahovat, aby se skupina mohla stát prostředím, které pozitivně formuje.
- Empiricko-kritický model plánování – nárok, aby animátor vycházel při plánování výchovného procesu z empiricky popsané situace cílové skupiny.

Pollova koncepce kulturní animace je založena na antropologii vycházející z tradice křesťanské a židovské personalistické filozofie a teologie: člověk je viděn jako bytost, která se musí náročným způsobem dobírat k sobě samému, neboť podstata lidství je zahalena tajemstvím. Je však také bytostí historickou, která potřebuje řídit a plánovat svůj život a objevit jeho smysl na základě zvoleného životního projektu. Dále je bytostí kulturní, která se vyjadřuje prostřednictvím symbolů, jejichž význam si musí nejdříve osvojit. Také je bytostí nekonečně svobodnou a zároveň omezenou, která může konat dobro, ale je potřebná osvobození (srov. tamtéž). Ve zdůraznění momentu osvobození (vykoupení) rezonuje návaznost na křesťanskou tradici a v tomto smyslu může být kulturní animace také součástí pastorační práce.¹³⁵

Animace volnočasově-kulturní (Freizeitkulturelle Animation)

Představitelem tohoto typu animace je německý pedagog W. Opaschowski, který chápal zpočátku animaci, podobně jako jeho doboví souputníci ve Francii, jako metodu kulturní práce s širokými vrstvami populace („kulturelle Breitenarbeit“). Posléze ji však začlenil jako metodu do pedagogiky volného času.¹³⁶ Animaci chápe jako „nedirektivní podněcování a podporu, která umožňuje aktivitu, uvolňuje kreativitu, podporuje vytvoření skupiny a usnadňuje účast na kulturním životě“ (Opaschowski in Kaplánek, 2013, 31).

V Opaschowského pojetí má animace přispívat zejména k formování volnočasové

¹³⁵ Pastorační práce znamená zabývání se lidmi v konkrétních životních podmínkách, v určité zemi a dějinné situaci, historickém a kulturním kontextu. Jejím posláním je řešit konkrétní problémy konkrétních lidí ve světle a síle evangelia. Opatrný, 2001.

¹³⁶ Opaschowski je znám jako zakladatel pedagogiky volného času: OPASCHOWSKI, H. (1976). *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976. OPASCHOWSKI, H. (1979). Einführung in die freizeit-kulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modell der Animation, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

kultury jednotlivců, tak aby byl volný čas využíván zralým a kulturně hodnotným způsobem; cílem animace je tedy podpora volnočasové kompetence (Kaplánek, 2013, 31). To se ukazovalo v 70. letech minulého století jako významný úkol u dětí, ale koneckonců i u dospělých, neboť začal narůstat objem volného času, s nímž si lidé nedokázali poradit a na který nedokázaly reagovat svou nabídkou tradiční výchovné instituce. V současnosti lze říci, že animace volného času je jednou z celosvětově nejrozšířenějších podob animační praxe.

Volnočasová animace se realizuje mimo školský systém, v řadě případů jako alternativa nebo jako kompenzace vzdělávací funkce školy. V rámci německé tradice sociální pedagogiky (Böhnisch, 1997; Papenkort, 2006) je v této souvislosti zdůrazněn jak kompenzační (odpočinkový), tak preventivní a integrační aspekt mimoškolní výchovy. Volnočasová animace u dětí a mladých lidí je založena na využití potenciálu skupiny a na principu dobrovolnosti. Nabízí především takové aktivity (del Mar, 2006), které vzbuzují v dětech a mladých lidech potěšení a chuť zúčastnit se jich, ale také jsou zdravé, kreativní a výchovné. Znamená to, že směřují k formování takového životního stylu a takových návyků, které podpoří maximální rozvoj sociálního a osobnostního potenciálu mladých lidí.

Sociokulturní animace (Francie): „kultura pro všechny“

Sociokulturní animace je konceptem, který vychází z představy, že řešení sociálních otázek je vázáno na oživení kulturního života širokých vrstev obyvatelstva. Zpočátku se rozvíjela zejména ve Francii, kde sehrála významnou politickou a kulturní roli v procesu tzv. „demokratizace kultury“.¹³⁷ V 60. a 70. letech zde byla sociokulturní animace chápána jako kulturní vedení, které zahrnovalo opatření na podporu a šíření kultury. Její hlavní role byla viděna v kulturním rozvoji společnosti. To mohlo být naplněno hned dvěma způsoby: Prvním bylo šíření kultury jako společenského statku k těm vrstvám populace, které k ní neměly běžně přístup, druhým pak bylo situovat se do tzv. „kultury lidu“ jako do různých forem vyjádření zkušenosti jednotlivců a skupin a vytvářet podmínky pro jejich svobodné vyjádření.

V prvním případě (del Mar, 2006) šlo o způsob práce, jehož prostřednictvím byly

¹³⁷ Ve Francii se již v roce 1960 uskutečnil První národní kongres sociokulturní animace a Francie byla také první zemí, kde se institucionalizovalo a profesionalizovalo vzdělávání sociokulturních animátorů (Anger Egg, in del Mar, 2006).

realizovány projekty a aktivity organizací dětí a mládeže, které měly umožnit, aby se mladí lidé dostali do kontaktu s různými kulturními nabídkami. Ve farnostech a sdruženích působily skupiny mladých lidí jako monitoři a animátoři, kteří se věnovali činnostem ve volném čase s mladšími dětmi. Kromě široké nabídky volnočasových aktivit dětem a mládeži však měl animátor důležitou funkci zprostředkovatele kultury. Klíčové bylo přiblížit kulturu všem vrstvám populace pod heslem „kultura pro všechny“.

Ve druhém případě se sociokulturní animace v praxi blížila latinskoamerickému modelu lidového vzdělávání dospělých (*educación popular*) a anglosaskému modelu sociální akce jako jedné z možných metod komunitního rozvoje (*community development*).

Jedna z raných definic francouzské sociokulturní animace říká, že jde o akce, při kterých se setkávají lidé, kteří sami určují jejich obsah ve vztahu ke svým sociálním a kulturním cílům, akce, které probíhají v mimopracovním čase – v rodině, městské a venkovské komunitě, volném čase, při sportu atd. Animace v tomto smyslu znamená snést kulturu z jejích výšin a spojit ji s fenomény každodenního života (Labourie¹³⁸ in del Mar, 2006).

V koncepci kriticky pojaté francouzské sociokulturní animace i latinskoamerického lidového vzdělávání se setkáváme s radikálně novým pojetím lidové kultury, která je v opozici jak k oficiální, dominantní kultuře („vysoké“ či „akademické“), tak kultuře tzv. „masové“ (Juliano, 1985):

- Dominantní kultura má schopnost vytvářet koncepty velkého dosahu (filosofické, umělecké, vědecké), má normativní charakter, zavádí vzory v oblasti umění, práva, víry, ekonomiky, určuje pravidla života ve většině oblastech, má moc rozhodovat a těší se prestiží.
- Masová kultura vzniká jako vedlejší produkt oficiální kultury ve chvíli jejího úpadku. Je založena na standardizované produkci a spotřebě a na neosobních vztazích. Vzhledem k tomu, že masová kultura nemá schopnost originálního vyjádření a vnitřní sebeorganizace, jde o pseudokulturu, a to bez ohledu na její obsah. Je určena těm vrstvám populace, které nemají přístup do vyšších pater dominantní kultury.

¹³⁸ Labourie, R. (1972). De quelque problèmes de l'animation et de la formation socioéducative. Rev. *Cahiers de L'Animation*, č 1.

- Lidová kultura (kultura lidu) je založena na mezisobních vztazích tváří v tvář a odpovídá místním zvláštnostem. Často jde o kulturu sociálně „znehodnocenou“, neboť je vlastní těm skupinám a sociálním třídám, které nemají politickou moc, nemá tedy pravomoc určovat normy mimo svůj omezený dosah. Má sice schopnost určité sebeorganizace, ale je neustále vystavena tlaku na změnu a přizpůsobení, tak aby byla redefinována podle zájmů dominantní kultury.

V sociokulturní animaci začala být kultura lidu chápána jako „kontrakultura“. To umožnilo vnést do odborného i veřejného diskursu debatu o kategoriích, které ji konstituují a které byly v oficiálním diskursu ponechány na okraji zájmu. Jako důležité se ukázaly takové kategorie jako „třída“, „generace“, „věk“, „gender“, „jazyk“, „etnikum“, „sociální skupina“, to umožnilo postupem doby uvažovat o rozmanitých subkulturách či alternativních kulturách také u dětí, dospívajících a mladých lidí.

Sociokulturní animace a lidové vzdělávání byly namířeny jak proti masové kultuře, s její uniformitou, hodnotovou banálností, skrytou ideologičností a orientací na konzumentství, jimiž bylo možno manipulovat široké vrstvy obyvatel, tak proti kultuře oficiální, která ignorovala každodenní zkušenost a vědění obyčejných lidí a nechávala tak stranou (činila nevýznamnou) jejich kulturu. V tomto smyslu se koncept lidové kultury stal referenčním rámcem aktivit sociokulturní animace a lidového vzdělávání.

Lidové vzdělávání (educación popular) v Latinské Americe: „všichni máme kulturu“

Ukázali jsme, že proces demokratizace kultury se ve francouzské sociokulturní animaci vyvíjel způsobem, kdy již nešlo o přiblížení kultury lidovým vrstvám, ale spíše o podporu způsobu, jakým se mohou lidé aktivně podílet na tvorbě kultury vlastní. To již odpovídá pojetí kultury v éře kulturní diverzity a Freirově „pedagogice utlačovaných“, která se promítla do jedné z odnoží lidového vzdělávání v Latinské Americe pod heslem „všichni máme kulturu“.¹³⁹

V sociálně pedagogickém smyslu lze lidové vzdělávání chápat jako politický projev i jako osvobozující praxi, která měla podnítit již téměř rezignující chudé lidi, smířené s

¹³⁹ „Lidové vzdělávání“ je název pro rozmanité podoby vzdělávání a osvěty lidových vrstev nejen v Latinské Americe, ale ve většině zemí světa (Francii, Polsku, Rusku, České republice atd.).

nedobrymi podmínkami vlastní existence, ke komunikaci, kooperaci, kritice a reflexi sociální skutečnosti, zmocnit je k odvaze přijmout odpovědnost za vlastní život. V lidovém vzdělávání tedy šlo o kolektivní proces, díky němuž se lidé stávají historickými subjekty tím, že participují demokratickými prostředky na společném projektu, který umožní dosažení vlastních cílů.

K ideovým impulsům lidového vzdělávání patřily strukturalistické neomarxistické sociologické teorie, které od šedesátých let minulého století viděly školu jako součást ideologické mašinerie státu a upozorňovaly, že školský systém slouží k pouhé reprodukci stávajícího sociálního řádu (více Lorenzová, 2016a). To přimělo některé pedagogy k tomu, aby opustili školu a začali rozvíjet vzdělávací modely, které by stály blíže každodennímu životu lidí a poskytly alternativu k institucionálnímu vzdělávání a oficiálnímu kurikulu, v jehož rámci nebyly brány v potaz zkušenosti širokých lidových vrstev a jejich vědění.

V Latinské Americe se lidové vzdělávání inspirovalo zejména myšlenkami brazilského pedagoga P. Freira a jeho kritikou tzv. „bankovního“ vzdělávání, jehož prostřednictvím jsou vkládány do hlav lidí hotové a nekritizovatelné vzdělávací obsahy, které vyjadřují a prosazují klíčové hodnoty vládnoucí vrstvy společnosti. „Vzdělávat sociálně pedagogicky“ znamená ve Freirově duchu rozvíjení kritického vědomí jako formy vztahu subjekt – svět. Jde o otevřený postoj vůči poznání skutečnosti a sebe sama, v důsledku jde o posílení schopnosti lidí nepřebírat pasivně sociální realitu jako jednu pro vždy danou a nezměnitelnou (Krichesky, 2011). Ve Freirově koncepci lze tedy lidové vzdělávání charakterizovat jako antiopresivní pedagogickou praxi (tzv. „pedagogika osvobození“), která má vést k uvědomění si vlastní životní situace a odmítnutí kulturních a sociálních stereotypů, umožňujících reprodukovat sociální nerovnost (Freire, 1972, 1996, 1998, 2005).

Metodou práce bylo např. užívání slov typických pro jazyk a zkušenost obyčejných lidí jako „generátorů“ významů, od nichž se odvíjel další proces učení. To také umožnilo brát dospělé takové, jací jsou, s vlastní kulturou odpovídající jejich prostředí, tradicím, zvyklostem, vědění a zkušenostem, a zvýšit tak jejich sociální sebeúctu. Často negramotní dospělí lidé tak sami sebe začali postupně vidět jako osoby, jejichž vědění je sociálně významné, proto mohou hrát důležitou roli ve svém sociálním prostředí.

Procesy lidového vzdělávání se odehrávají v poměrně přesně vymezeném rámci, který lze charakterizovat následujícími znaky (Mejía, Awad, 2003, 22):

- jde o činnost založenou na jednotě jednání a poznání;
- cílem intervencí je vždy transformace sociální skutečnosti;
- intervence nemají spontánní či živelný charakter, jde o plánovité a organizované procesy, pro které je třeba vybírat anebo nově vytvářet vhodné nástroje, zejména pak takové, které umožní přenést vzdělávání do bezprostředních, každodenních aktivit lidí.

Lidové vzdělávání je syntézou praxe a pedagogicko-politické reflexe sociální skutečnosti. Jeho hlavním cílem je uskutečnění sociální změny. Sociální změnu lze chápat jako významnou modifikaci struktury sociálního systému, která umožní, aby lidé měli přístup k důležitým sociálním statkům (zdraví, blaho a kvalita života). Tyto statky mají být dostupné všem členům společnosti, je však obvyklé, že etnicky, kulturně a sociálně znevýhodněné skupiny a komunity získávají na základě strukturální nerovnosti méně prostředků, proto jsou jejich blaho, zdraví a kvalita života vážně poškozovány (Musitu & Buelga, 2004). V proudu tzv. kritické pedagogiky, kam patří kromě autora koncepce lidového vzdělávání P. Freira např. Severoameričané A. Giroux a P. McLaren¹⁴⁰, ale také např. v komunitní psychologii¹⁴¹ nebo v akčním modelu komunitní sociální práce je téma sociální změny bezprostředně spojeno se zmocněním (empowerment) skupin a komunit.

„Empowerment“ jako sociálně pedagogický koncept odráží zájem předat vedení sociálního života jednotlivcům, skupinám a komunitám, přičemž se primárně mění způsob, jakým se zachází s hodnotami účastníků a jak se pracuje s kulturní diverzitou. Cílem již není (Musitu & Buelga, 2004), aby se lidé přizpůsobovali hodnotám pracovníků nebo většinové společnosti, ale jde o společné hledání možností pro jednání a reflexi, které umožní obnovit nebo předat vedení vlastního života nezávisle na jejich hodnotách a přesvědčeních.

Zmocnění je chápáno jako podmínka participace. Podstatné však není mít kontrolu a vládu nad okolím, prostředím a zdroji, ale především vědět, jak se k nim

¹⁴⁰ Giroux, H., Freire, P., & McLaren, P. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Missouri: Bergin & Garvey.

¹⁴¹ Komunitní psychologie je psychologií znevýhodněných komunit. Jde o sociální aplikovanou vědu, který která usiluje a překonání situací nerovnosti (Musitu & Buelga, 2004).

dostat, jak je užívat a získat tak vliv a kontrolu nad vlastním životem. Komunita může mít mnoho zdrojů, ale nemusí vědět, jak jich vhodně užít při řešení problémů, které mají negativní vliv na blaho a kvalitu života. Z toho plyne (Musitu & Buelga, 2004, 7-8), že fundamentální není mít moc jako takovou, ale zvládnout cesty, které vedou k využití možností v rámci interakcí ve svém prostředí. Empowerment tak má dvě složky, první je individuální determinace každého jedince, pokud jde o jeho vlastní život, z níž pramení pocit osobní kontroly, druhá navrhuje demokratickou participaci na životě společenství prostřednictvím takových struktur, jako je škola, sousedství a další komunitní organizace (dobrovolnické, svépomocné apod.). Zatímco determinace je ve vztahu s pocitem osobní kontroly, participace se pojí se zájmem získat reálný sociální vliv, politickou moc a ochranu legálních práv.

Komunitní rozvoj (community development)

V posledních dvaceti letech je pro odborný diskurs charakteristické oživení zájmu o problematiku komunit. Reflektovány jsou (Bauman, 2006; Delanty, 2003, Gardner, 1999) sociologické a sociálně filosofické aspekty komunity jako společenství spojeného podmínkami pro život, zkušenostmi, senzitivitou, hodnotami, sociálními vazbami, sdílenými perspektivami. Byla tak znovuotevřena obecnější otázka pedagogické role komunity v současné přestrukturované společnosti. Je chápána jako „vedení lidí k blízkosti a porozumění, že život a štěstí druhých stojí výš než individuální výkon a úspěch. Je to tedy jakési učení o protipohybu (v) současné společnosti” (Straka, 2006, 8).

Pokud jde o samotný rozvoj komunit, Schugurensky hovoří o několika modelech, kterými může být podněcován:

- Model sociálního plánování (social planning model) – nejrozšířenější model na severní polokouli; má spíše expertní charakter a umožňuje nižší míru participace zúčastněných, ve striktním slova smyslu tedy není sociálně pedagogický.
- Model lokálního rozvoje (locality development model) – model založený na principu kooperativní vzájemné pomoci a sebeorganizace. Důraz je kladen na prosazování změn zdola nahoru, akční výzkum a na skupinovou dynamiku. Vychází se z analýzy komunity v jejím prostředí a ze sebehodnocení silných

stránek a zdrojů. Monitorování a kontrola procesu je svěřena lokálním institucím (občanským sdružením, církvím apod.). Úloha profesionálů je zde důležitá zejména zpočátku, cílem je co nejrychlejší zmocnění lokálních aktérů prostřednictvím posílení jejich schopnosti jednat. Komunitní pracovníci preferují nedirektivní přístup, podněcování diskusí a co největší zapojení celé komunity, zvláště velká pozornost je věnována konsensu jako strategii rozvoje komunity.

- Model sociální akce (social action model) – model klade důraz na mobilizaci komunity prostřednictvím konfliktních strategií zaměřených na dosažení spravedlnosti jako sociálního a politického cíle a na přerozdělení moci a zdrojů. Aby byla překonána fragmentarizace života marginalizovaných lidí, je podporována tvorba koalic s komunitami, které čelí podobným problémům, a s organizacemi, které je podporují. Model využívá konfrontačních taktik, stávek, demonstrací, bojkotů a různých projevů občanské neposlušnosti k dosažení svých specifických požadavků.

Komunitní praxe jako kontext učení a vzdělávání

Jak v sociální práci, tak v sociální pedagogice je pozornost věnována využití potenciálu komunitní praxe (Community of Practice) v procesech celoživotního učení (Alle, 2000; Elboj & Oliver, 2003). „Komunitní praxi“ lze chápat jako sociální kontext rozšiřující příležitosti k učení a redukcující napětí mezi různými sociálními skupinami (Hatcher et. al., 2001). Patří do ní lidé, kteří sdílí zájem a vášeň pro stejnou věc a snaží se v ní rozvíjet na základě pravidelných interakcí. Komunitní praxe spojuje komunitu (učení jako sounáležitost) a identitu (učení jako transformace), zahrnuje význam (učení jako zkušenost) a praxi (učení konáním) (Wenger, 1998).

Pozornost odborníků (Hartl, 1998; Tett, 2006; Hager & Halliday, 2006; McGivney, 2010) je zaměřena na reflexi edukačního potenciálu komunitních projektů, analýzu spontánních procesů učení probíhajících v lokální komunitě jako potenciálu komunitního vzdělávání. Komunitní vzdělávání je velmi široce pojímanou aktivitou, kterou lze ho chápat hned v několika souvislostech (Lorenzová, 2001b):

- Může být synonymem pro vzdělávání členů komunity, kteří mají dobrý status, jsou všeobecně přijímáni, znají problémy komunity a mají chuť je řešit. Tito

lidé pak mohou účinněji ovlivňovat řešení problémů v komunitě (mohou se stát organizátory aktivit, prosazovat rozumná řešení, vyjednávat při hledání konsensu anebo jen prostě přenášet do komunity užitečné informace – jak sepsat žádost, jak postupovat na úřadě práce, jak se zorientovat ve vzdělávací nabídce atd.). Z těchto lidí se mohou stát také tzv. komunitní aktivisté, spolupracovníci komunitního pracovníka. Na tomto principu funguje např. vzdělávání peer-aktivistů jako členů školní komunity či romských asistentů jako zástupců komunit romských.

- Dále ji lze chápat jako vzdělávání celé komunity, např. informování a přesvědčování prostřednictvím osvětových akcí či vzdělávacích kampaní s využitím všech dostupných prostředků komunikace od letáků, tisku, místního televizního okruhu, veřejného rozhlasu a informačních tabulí, až po práci aktivistů, kteří oslovují obyvatele lokality, ať už na ulici nebo u nich doma.
- Termín „komunitní vzdělávání“ je možno také vyložit jako přípravu komunitních pracovníků v kursech komunitní práce. Tyto kursy mají svoji metodiku a systémy akreditací a jsou podmínkou pro výkon některých typů komunitní práce (např. komunitní psychoterapie).
- Další významovou dimenzí pojmu komunitní vzdělávání je získávání znalostí, postojů, dovedností a zkušeností, které jsou spjaté s životem v komunitě, jejími specifickými potřebami a které jsou ovlivněny životním stylem, hodnotovou orientací, ale i náladami či předsudky komunity. V tomto informálním smyslu se komunitní vzdělávání podílí na formování identity jedince jako člena určité komunity a je dnes vnímáno rozporuplně: na jedné straně je respektováno nezadatelné právo komunit na vlastní, autentické životní vzorce, na straně druhé se požaduje, aby tyto vzorce nebyly na překážku procesů socializace ve vztahu k majoritní společnosti.
- Jako komunitní vzdělávání lze také označit procesy informálního učení, které probíhají v rámci komunitních akcí, kampaní a projektů: v první řadě probíhá učení sociální, kdy si aktéři osvojují sociální dovednosti, jako je vyjednávání, řešení konfliktů, kooperativní strategie jednání, komunikace atd., dále jsou získávány informace a zkušenosti, např. s úspěšností použitých strategií, z kontaktu s institucemi, podnikatelskou sférou, médií apod. Tyto zkušenosti je

možno uplatnit v další činnosti, popřípadě zprostředkovat těm, kteří by se podobnou činností chtěli zabývat. V neposlední řadě také probíhá řada životně významných procesů, jako je individualizace (jedinec se prostřednictvím komunitních aktivit vyhraňuje postojově a názorově) a integrace (včleňuje se do života komunity, přebírá za své její potřeby a zájmy).

Všechny cílené projekty a programy komunitního vzdělávání čerpají svoje opodstatnění z přesvědčení, že jde o metodu rozvoje jak celé komunity, tak jednotlivců. Pojem „vzdělávání“ je v případě vzdělávání komunitního užíván nikoli akademicky (jako předávání systematické sumy vědomostí), ale komunikačně, kdy se určité sdělení přenáší z jednoho místa do druhého, dochází k pokusu o přesvědčení a jsou posíleny změny postojů a chování (Hartl, 1997, 110). Vlastním obsahem takto pojatého vzdělávání je přenos informací a zkušeností důležitých pro zvládnutí nejen běžných, každodenních problémů života v komunitě, ale i pro dosažení větších cílů či obranu komunity před ohrožením jejích oprávněných zájmů. V souvislosti s tím dochází k podněcování změn postojů, preferencí a zájmů členů komunity.

V procesech komunitního rozvoje mají významné místo komunitní pracovníci, jejichž hlavní úlohou je podpořit kolektivní zájmy a společný prospěch komunity na základě zprostředkování mezi potřebami lidí a jejich právy. V tomto smyslu vnášejí komunitní pracovníci do lokality potřebnou dynamiku a oživení.

Pedagogické vztahy komunitních pracovníků a komunity jsou budovány na následujících principech:

- Sociální pedagog je profesionál, který poskytuje poradenství, podporu, vzdělávání atd. celé komunitě, podporuje autonomii komunity i jejích členů, vzdává se paternalistických modelů práce podporujících závislost členů komunity jako uživatelů sociálních služeb;
- Profesionál si nenárokují roli experta, ale využívá a respektuje přínosy a zdroje všech zúčastněných;
- Edukační proces, který sociální pedagog podněcuje, umožňuje participaci všech sociálních aktérů, kteří jsou zapojeni do zlepšení života v lokalitě;
- Pracovník se angažuje zejména v prostředí, kde vzniká riziko neuspokojování potřeb a obtíží při naplnění občanských práv;

- Sociální služby jsou organizovány tak, aby se nacházely v blízkém okolí a umožňovaly participaci členů komunity, jsou chápány jako komplexní, otevřené komunitě a začleněné do vzdělávacích a sociálních sítí, které tvoří lokální prostředí (Varela, 2011, 5, upraveno).

Na závěr lze říci, že také komunitní sociální pedagogika jako celek usiluje o zlepšení kvality života, sociální integraci a posílení sociální koheze aktivizací všech komunitních aktérů (rodin, komunit, lokálních administrativ, profesionálů). Těchto cílů je i zde dosahováno zmocněním osob k občanské demokratické participaci, přirozenou součástí komunitního vzdělávání je tedy rozvíjení občanské kompetence. To vyžaduje od členů komunit překonání apatie, ochotu k učení a odhodlání nést odpovědnost. Zároveň jde o koncept inkluzivní, který předpokládá vyjednávání cílů tváří v tvář a existenci vztahů mezi množstvím aktérů, kteří žijí společně.

Práce s ohroženou mládeží

Obecně platí, že čím vzdálenější jsou cíle vychovatele od potřeb vychovávaných, tím nesymetričtější je výchovná situace, stejně tak důležité pro průběh situace a její výsledek je, zda se odehrává v procesu spolupráce, nebo různých forem nespolečné spolupráce (Řezníček, 1999, s. 15). Konflikt cílů výchovy a potřeb vychovávaných se specificky vyostřuje u tzv. neorganizovaných skupin dětí a mládeže, které obvykle nereagují na institucionalizované volnočasové nabídky, tradiční pedagogickou autoritu a na sociálně pedagogické postupy založené na kontrole.

Sociálně pedagogická práce s rizikem ohroženými mladými lidmi se v Německu označuje „mobilní práce s mládeží“ (Specht, 2007) nebo také „otevřená práce s mládeží“ (Böhnisch & Münchmeier, 1987). U nás se pro ni užívá často pojmenování „kontaktní“ či „nízkoprahová“ práce s dětmi a mladými lidmi. V devadesátých letech byly tyto způsoby práce intenzivně přijímány v České republice a stály u zrodu koncepce práce s neorganizovanými dětmi a mladými lidmi žijícími svoji každodennost „mimo zdi“ tradičních výchovně vzdělávacích institucí (např. Klíma, 2004).

Vznik nízkoprahových či mobilních konceptů práce s mladými lidmi sahá do USA, kde se rozvíjely již před druhou světovou válkou v podobě street worku. V Německu se objevila v 60. letech minulého století s rozmachem velkých sídlištních komplexů

(Specht, 2007). Koncem 80. a v průběhu 90. let minulého století zde reflektovala práce s mládeží vyprázdněnost či nedostatečnou atraktivitu volnočasových nabídek výchovných institucí, které nedokázaly reagovat na nové typy životních zkušeností mladých lidí, na pocity sociálního vyloučení, bezmoci či vzteku. Bylo proto nezbytné vytvořit přístupy, které by tyto jejich zkušenosti vzaly v potaz. V devadesátých letech byly tyto způsoby práce intenzivně přijímány v České republice a stály u zrodu koncepce nízkoprahové práce s dětmi „mimo zdi“ tradičních výchovně vzdělávacích institucí (např. Klíma, 2004).

Znakem sociálně pedagogického přístupu orientovaného na neorganizované skupiny dětí a mládeže je, že doprovází mladé lidi každodenním životem, podporuje je a snaží se předcházet tomu, aby se dostali do situací, které pro ně již nebudou subjektivně vnímány jako řešitelné. Tito mladí lidé často nemají dostupné alternativy, jak dát své každodennosti alespoň nějaký subjektivní smysl, proto volí životní způsob s převahou rizikových nebo i delikventních aktivit umožňujících vybití frustrace a nespokojenosti, stejně jako hraniční experimentování s vlastními možnostmi nebo protestní vybočení z obecně nastavených mantinelů. V této souvislosti se nabídka sociálního pedagoga může stát prvotním impulsem k budování mostů mezi nároky společnosti a možnostmi dospívajících. Tato nabídka se také může stát výchozím bodem individuální práce, protože nabízí mnoho příležitostí pro vedení osobnějších rozhovorů mezi sociálními pedagogy a mladými lidmi.

Klíčovou roli v tomto procesu sehrávají sociální pedagogové, kteří akceptují, že mladí lidé mají důvody pro svoje chování a postoje, snaží se jim však nabídnout alternativní zkušenosti, ze kterých mohou vzniknout nové způsoby jednání (Reuting, 2007). Zážitková pedagogika může této skupině nabídnout bezpečnější, a přitom atraktivní aktivitu, jejíž rozvojový potenciál dokládá celá řada výzkumů. Vychází se z předpokladu (Specht, 2007), že mladí lidé, kteří tráví svoji každodennost na ulici, zažili během svého života mnohá dramata, zranění a odmítnutí a tyto negativní zážitky dominují nad pozitivním pocitem vlastní hodnoty, proto potřebují čas, aby našli sami sebe a svoje životní cesty. Mobilní práce s mládeží tedy dává této cílové skupině šanci, aby se znovu objevili ve svých skrytých schopnostech, zorientovali v dosavadních zkušenostech.

Mají-li rizikem ohrožené děti a mladí lidé na tyto nabídky přistoupit, je třeba

rozdíjet partnerský vztah, projevit pochopení vůči jejich životní zkušenosti a zájem o jejich osobu. Zásadou je, že přístup nebere tyto ohrožené děti a mladé lidi jako problém, ale primárně se orientuje na problémy, které tyto děti a dospívající mají. Sociální pedagogové (Reuting, 2007) k nim proto přistupují s respektem a uznáním, projevují porozumění jejich životní situaci, vystupují však také autenticky a transparentně – mohou proto odmítnout způsoby, chování a postoje, které jsou v rozporu s jejich vlastními hodnotami a přesvědčeními.

Práce s neorganizovanou mládeží se kromě individuální a komunitní práce a street worku často obrací na party a neformální skupiny, které mají značný vliv na formování názorů a jednání mladých lidí, ale také na zvládnutí požadavků, které klade na děti a mládež jejich vývoj (Specht, 2007). Proto tyto party a skupiny nejsou primárně vnímány jako ohrožení, nýbrž jako zdroje, které umožňují sociální učení. Cílem není uplatňovat represivně-kontrolní přístup, ale rozvíjet tzv. „funkční ekvivalenty“ (Kastner & Silbereisen, 1991, Specht, 2007) k rizikovému chování. K takovým ekvivalentům lze řadit účast na činnostech nízkoprahových zařízení, na projektech umožňující skupině, aby si svými vlastními, kulturně přijatelnými aktivitami přisvojila prostor, kde se odehrává její každodenní život (Böhnisch & Münchmeier, 1987), a v neposlední řadě také na volnočasových aktivitách, včetně těch, které jsou jim nabízeny v podobě zážitkově pedagogických inscenací a dramaturgií jako určitých forem zkušenostního učení.

Erlebnispädagogik (zážitková pedagogika) jako cesta k ohroženým mladým lidem

Výchova prožitkem je předmětem relativně nové pedagogické disciplíny, zážitkové pedagogiky. Primárně je tato výchova orientována na komplexní osobnostní rozvoj realizovaný prostřednictvím autentických zážitků a na přenositelnost získané zkušenosti do dalšího života (Jirásek, 2004; 2016). V praxi se zážitková pedagogika realizuje zejména jako informální výchova dětí, dospívajících a mladých lidí, zhusta se však dnes aplikuje také do kontextů vzdělávání dospělých. Zároveň má velmi blízko k sociální pedagogice.

Sociální i zážitková pedagogika pracují s individuální situací klienta, orientují se na osobní růst a rozvoj na základě využití jeho vlastních zdrojů a možností, obě také

pracují s cíleným ovlivňováním prostředí. Sociální pedagogika směřuje k podpoře při zvládnání každodenních situací a poskytování různých forem pomoci v náročných životních momentech dětí, mládeže i dospělých jedinců – v této souvislosti může zážitková pedagogika především ukazovat rozmanité cesty, jak se vyrovnat s realitou všedního dne, která se může jevit zejména dětem a mladým lidem pro svoji podnětovou chudost nebo stereotypnost jako nepřijatelná nebo zatěžující.

Život mladých lidí se dává do pohybu zkušenostmi a klíčovými zážitky na hranici dosud nepoznaného a jak přicházejí nové impulsy, poznávají se vzájemně z jiných stran a objevují na sobě samotných netušené kvality a potenciály (Routing, 2007). Nejde však pouze o překračování komfortní zóny¹⁴² pomocí lákavého dobrodružství, mladí lidé ohrožení rizikem vstupují prostřednictvím zážitkové pedagogiky do situací, které pro ně mají charakter skutečného „vyplutí do nejistoty“, jež je někdy i drsným způsobem konfrontuje s vlastními možnostmi. Aby se něčeho takového odvážili, potřebují povzbuzení, pomoc a podporu, v tomto ohledu se ukazuje jako nezastupitelná osoba sociálního pedagoga, který dokáže s mladými lidmi vstoupit do kontaktu a navázat s nimi dialog.

Při realizaci programů zážitkové pedagogiky, jejichž cílovou skupinou jsou děti a dospívající, je podporována vzájemná pomoc, spolupráce při řešení problémů a zvládnání náročných situací, přiměřená asertivita, práce s emocemi, sebekontrola, odvaha a odpovědnost. To vše jsou nezbytné životní dovednosti, které jako osvojené umožňují zvládat problémy všedního dne a obtížné situace, do kterých se mladí lidé dostávají. Právě pro tyto kvality byly možnosti výchovy prožitkem směrem k podpoře žádoucí osobnostní změny odhaleny v sociální pedagogice poměrně záhy.

Sociálně pedagogického potenciálu zážitkové pedagogiky si je nepochybně vědom také německý Spolkový svaz pro individuální a zážitkovou pedagogiku „Bundesverband Individual – und Erlebnispädagogik“, který kromě jiného poskytuje také tzv. „pomoc při výchově“ a „podporu projektů v sociální práci“ (Neuman, 2013, 11). Jak jsme v předcházejících kapitolách uvedli, „pomoc při výchově“ je v kontextu německého zákona o pomoci mládeži (Kinder- und Jugendhilfegesetz/ KJHG) chápána jako sociálně pedagogická aktivita. Její tradice sahá až do dob Výmarské republiky a dnes má podobu především mimoškolní výchovy zaměřené na sociálně

¹⁴² Komfortní zóna - situace, „ve kterých se člověk cítí bezpečně, přičemž nejde jen o bezpečnost fyzickou, ale i psychickou“ (Pelánek, 2008, s. 22).

znevýhodněné (výchovně zanedbávané) děti a mladé lidi (k tomu Papenkort, 2006). Lze tedy říci, že zážitková pedagogika může být ve své praktické realizaci také jednou z oblastí sociálně pedagogické praxe.

Dnes jsou její principy a postupy součástí mnoha forem sociálně pedagogické práce v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež, střediscích volného času zaměřených na sociálně ohrožené děti a dospívající (známá jsou zejména střediska salesiánská), v městských komunitních centrech, ale také v institucích založených spíše na kontrole, jako jsou střediska výchovné péče, terapeutické komunity orientované na mladé lidi s drogovou zkušeností nebo probační programy zaměřené na mladistvé pachatele trestných činů. Svým samotným charakterem může zážitková pedagogika podpořit ono kýžené sblížení cílů sociálních pedagogů a potřeb dětí a mladých lidí, tím se lze více zaměřovat na partnerský vztah a na podporu zdrojů a možností, méně na deficit, nedostatky či problémově vnímané chování.

SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PROFESE V EVROPĚ

Pokud je sociální pedagogika věděním, které se aplikuje, musí v praxi existovat profesní oblast jejího působení? To je fundamentální otázka. Zastáncem stanoviska, že sociální pedagogika nemusí mít konkrétní profesní výstup, je J. Hämäläinen. Přestože uznává, že od dob Nohla a Bäumerové měla sociální pedagogika praktické a profesionalizující poslání, pokud ji budeme chápat jako způsob myšlení, v němž jsou vzájemně propojeny sociální a pedagogické otázky, lze na tomto východisku v praxi zakládat různé druhy sociální pomoci. Propojování sociálních a pedagogických hledisek může také vytvářet různé teorie a vést ke vzniku studijního oboru, jak se děje v mnoha zemích (Hämäläinen, 2003a). Sociální pedagogice se tedy může dařit jako způsobu myšlení a jako studijnímu oboru i bez existence specializované profese.

Diverzita označení sociálně pedagogických profesí

V Evropě existuje jen v několika málo zemích profese sociálního pedagoga, která dosáhla na statut tzv. regulované profese, nicméně profesionálů, kteří se v praxi věnují sociálně pedagogickým aktivitám, je mnoho, stejně tak existuje značná rozmanitost v jejich označování:

- V zemích zasažených románským vlivem (zejména jde o Španělsko, Portugalsko a země Latinské Ameriky) je pro označení profese obvykle užíván termín „sociální vychovatel“ (Educador/a Social), v Itálii se však užívá termín „profesionální“ či „odborný“ vychovatel („educatore professionale“).
- V zemích Střední Evropy a v severských zemích, kde se prosadil vliv německý, je v názvu profese běžné užívat označení „sociální pedagog“ (Dánsko, Švédsko, Estonsko, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko, Česká republika, Litva, Nizozemí).
- Ve frankofonních zemích se pak namísto adjektiva „sociální“ většinou užívá přívlastek „speciální“ („éducateur spécialisé“) (Calderón, 2013). Tuto rozmanitost označení sociálně pedagogických povolání ve vybraných zemích zachycuje tabulka č. 10.

Země	Název profese
Španělsko	Educador/a Social
Belgie (Valonsko) Belgie (Flandry)	Educateur(trice) spécialisé(e), Opvoeder/begeleider, "youth workers, community workers
Dánsko ¹⁴³	Social Paedagogerne
Finsko	Sociaaliohjaaja/Socionom
Francie	Educateur(trice) spécialisé(e), Éducateur jeunes enfants, Conseiller en économie sociale et familiale
Německo	Sozialpädagoge – Sozialarbeiter
Nizozemí	Sociaal Pedagogisch Hulpverleners
Maďarsko	Szocialpedagogus
Slovensko	Sociálny pedagóg
Itálie	Educatore professionale (pouze v oblasti zdraví)
Litva	Socialinis pedagogas
Lucembursko	Educateur Gradué
Irsko	Social Care Workers
Island	Þroskþjálfari (terapeut)
Polsko	Pedagog szkolny, pedagog animacji kulturalny, pedagog medialny, pedagog społeczny
Norsko	Vernepleier / Barnevernpedagoger

Tabulka č. 10 – Názvy sociálně pedagogických profesí v různých zemích Evropy
Zdroj: Cacho, Sánchez-Valverde & Ussuriaga, 2014; Calderón, 2013, upraveno

Profesní postavení sociálních pedagogů v Evropě je komplikováno zcela specifickou situací ve Velké Británii, kde historicky nevznikla sociální pedagogika ani jako profese, ani jako akademická disciplína a současný posun v této oblasti dosud nepostačuje k tomu, aby bylo možno o vzniku profese uvažovat. Termín „pedagogy“ je zde navíc chápán jako ideologický, a pokud je užíván, pak spíše ve významu disciplíny, která se v jiných evropských zemích označuje jako „didaktika“, kromě toho výraz „social education“ má významově blízko k výchově k občanství (Petrie et. al., 2009).

Názvy profesí jako „social educators“ nebo „social pedagogues“, pokud jsou v Británii užívány, se vztahují spíše k situaci v kontinentální Evropě než k praxi ve Velké Británii (Calderón, 2013). Přesto lze i zde nalézt profese, které lze spojovat se

¹⁴³ V Dánsku je také jako v jediné evropské zemi větší počet sociálních pedagogů než sociálních pracovníků. (Calderón, 2013).

sociální pedagogikou, jejich názvy jsou ovšem velmi rozmanité: pracovníci s mládeží („youth workers“), pracovníci v rezidenční péči („residential care workers“), pracovníci denní péče („day care workers“), pracovníci s pachateli („workers with offenders“), ergoterapeuti („play and occupational therapists“), komunitní pracovníci („community workers“), pracovníci na podporu rodiny („family support workers“). Oblasti praxe jsou pak označovány například jako komunitní rozvoj („community development activity“), církevní práce („church work“) nebo léčebná výchova („curative education“). Podobně ve Skotsku, kde se lze setkat s názvy komunitní vzdělávání („community education“) nebo komunitní učení a rozvoj („community learning and development“).

V Irsku, kde probíhala debata, jak označit sociálně výchovnou profesi, se nakonec profesní asociace (Irish Association of Social Care Workers, IASWC) rozhodla užívat název pracovníci sociální péče („social care workers“), přestože nevyjadřuje jednoznačně zaměření tohoto povolání. „Social care work“ zde může odpovídat profesi sociálního vychovatele obvyklé například ve Španělsku, stejně tak ale může znamenat pouze péči o staré lidi nebo o malé děti (Lethbridge¹⁴⁴ in Calderón, 2013).

Naproti tomu irská asociace zastřešující vzdělávací instituce v oblasti sociálně výchovné péče a praxe, Irish Association of Social Care Educators (IASCE) užívá označení „praxe sociálně výchovné péče“ („social care practice education“) a odkazuje na „social care educators“ jako na profesionály, kteří plánují a nabízejí kvalitní péči, pomoc a další služby lidem v situacích potřeby. Irští autoři, např. Llorca & Share¹⁴⁵ (in Llena, 2014), pak již přímo ztotožňují praxi sociálně výchovné péče se sociální pedagogikou.

Evropská profesní asociace orientovaná na vzdělávání sociálních vychovatelů FESET (Formation d'Éducateurs Sociaux Européens / European Social Educational Training) označuje profesní oblast svého působení jako „socio-educational care work“ a pod svůj široce rozevřený deštník zahrnuje jak sociální práci ve všech jejích dnes tak variabilních podobách, tak sociální výchovu a sociální pedagogiku (Llena, 2014).

Mezinárodní profesní asociace AIEJI (Association International of Social

¹⁴⁴ Lethbridge, J. (2007) Changing care services and labor markets. Paper prepared for the EPSU social Services seminar, Athens 10-12 June 2007. University of Greenwich.

¹⁴⁵ Llorca, K. y Share, P. (Eds.). (2009): *Applied Social Care: An introduction for students in Ireland*. (2nd edition) Dublin: Gill y Macmillan.

Educatores) hovoří o „sociální výchově“ nebo o „sociální pedagogice“. V německých variantách jejích dokumentů je uvedeno vysvětlení, že pojem „social educator“ („Sozial Erzieher“) není v němčině znám, proto bude užíván termín „sociální pedagog“ pro všechny profesionály, kteří se věnují sociálně pedagogické práci: vychovatelé a vychovatelky, sociální pracovníci a pracovníce, sociokulturní animátoři a animátorky, pedagogové a pedagožky působící na pracovištích se sociálně pedagogickým zaměřením (AIEJI, 2005, 4).

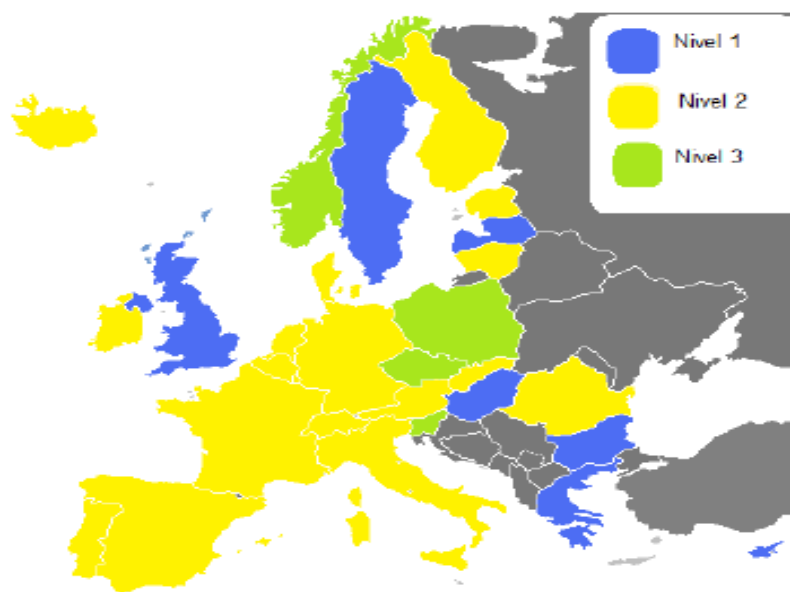
Pokud jde o profesní přesahy sociální pedagogiky do praxe, do hry vstupuje také nedořešený vztah sociální pedagogiky a sociální práce. Např. Severské fórum sociálních vychovatelů (Nordic Forum of Social Educators, NFSE, 2003) činí rozdíl mezi sociální prací a sociální výchovou (pedagogikou) zejména ve vztahu k tomu, jakým způsobem je organizován čas, prostředí a aktivity, pokud jde o děti a mladé lidi, zároveň upozorňuje, že se v současnosti snaží rozšířit svoje působení i na jiné skupiny, situace a prostředí a akcentovat témata, jako je participace, socializace, aktivizace, sebeurčení a kvalita života (Llena, 2014).

Ani označování sociálních pracovníků v evropském profesním rámci však není jednotné. V některých zemích jsou profesionálové v oblasti sociální práce nazýváni „sociální pracovníci“ (ČR, Slovensko, „trabajador/a social“ ve Španělsku, „sozialarbeiter/in“ v Německu), v jiných státech je však stále ještě užíván historicky starší název „sociální asistent“ („assistant Social“ ve Švýcarsku, Francii, Lucembursku, „assistant social“ v Rumunsku, „assistente sociale“ v Itálii a „assistente social“ v Portugalsku).

Zároveň se dnes termín „sociální práce“ („Soziale Arbeit“ v Německu, „Travail Social“ ve Francii, „Trabalho Social“ v Portugalsku, „Social Work“ v Británii a USA) v řadě zemí užívá s velkými písmeny tzv. genericky, tedy jako zastřešující pojem, který vyjadřuje nikoli profesi, ale široké profesní pole, ve kterém se odehrávají pomáhající sociální aktivity. V jejich rámci mají sociální pracovníci/asistenti svoji specificky vymezenou oblast, a to vedle sociálních pedagogů, sociálních vychovatelů a celé řady dalších sociálních profesí. Dobře je tento vztah vidět na současné situaci v Německu, kde pojem „Soziale Arbeit“ zastřešuje oblast, ve které se profesně angažují jak sociální pracovníci (sozialarbeiter/in), tak sociální pedagogové (sozialpädagoge/in). Po zavedení boloňského systému jsou však rozdíly mezi

profesemi stále menší, protože v oblasti akademické přípravy se pod názvem Vědy sociální práce (Wissenschaften Soziale Arbeit) nalézají jak tradiční Sozialarbeitswissenschaften, tak Sozialpädagogik.

V češtině neexistuje možnost, jak pomocí jazyka sémanticky odlišit „sociální práci“ jako obecnou oblast sociálních profesionálních aktivit včetně činností sociálně pedagogických a „sociální práci“ jako výkon činnosti sociálního pracovníka. Zmatek je pocíťován také ve Španělsku (Calderón, 2013), kde je generický pojem „Social Work“ překládán jako „Trabajo Social“, v různých autonomních oblastech však zahrnuje různě široké oblasti praxe a někdy se vztahuje i na „sociální výchovu“ jako na profesní oblast a na „sociální pedagogiku“ jako na užívanou metodu. S vědomím všech těchto obtíží lze následující obrázek, který je výstupem rozsáhlé komparativní výzkumné studie a snaží se zachytit profesní postavení sociálních pedagogů v Evropě, brát spíše jako ilustrativní.



Obrázek č. 7 – Profese sociálního pedagoga ve vybraných zemích Evropy
Zdroj: Calderón, 2013

Úroveň 1 (Nivel 1) označuje země, kde je sociálně výchovná činnost jako typická aktivita sociálního pedagoga součástí sociální práce (kromě takových zemí, jako je Velká Británie, jde například o Švédsko, Bulharsko, Kypr, Maďarsko, Maltu, Řecko, Lotyšsko). Také v Rusku, které ještě nebylo předmětem zájmu Calderonova týmu, se v praxi rozvíjí sociální pedagogika zejména na poli pedagogicky pojaté sociální práce

v oblasti asistence a pomoci dětem a mladým lidem (Nikitin, 2002). Podle aktuálních státních standardů pro profesní přípravu sociálních pedagogů z roku 2011 tvoří akční pole sociálních pedagogů v Rusku následující oblasti a úkoly: realizovat programy na zvýšení sociální péče dětí školního věku, speciálně sirotků a dětí v situacích ohrožení; organizovat vhodné sociální aktivity pro školní děti, rozvíjet sociální projekty; identifikovat potřeby, problémy, konfliktní situace a odchylné chování dětí a rozvíjet jejich zájmy; formovat profesní identitu a dovednosti vhodného chování na trhu práce; organizovat mediaci mezi dětmi školního věku a sociálními institucemi (Romm, 2016).

Úroveň 2 (Nivel 2): země, kde existuje tzv. polyvalentní či multiprofesionální model profese sociálního pedagoga, profese je buď regulovaná, anebo je v praxi uznávaná, to znamená, že existuje povolání, které je takto v praxi označeno. Kromě toho fungují profesní svazy na národní a mezinárodní úrovni a jsou zaběhnuté určité praxe umožňující profesní regulace (k těmto zemím patří Španělsko, Slovensko, Finsko, Itálie, Litva, Německo, Rakousko, Belgie, Dánsko, Estonsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Nizozemí, Portugalsko, Rumunsko, Švýcarsko a Island).

Úroveň 3 (Nivel 3): země, kde existují jiné specializované profese, které operují v oblasti sociální pedagogiky, příkladem může být Česká republika, kde studium sociální pedagogiky kvalifikuje k výkonu práce vychovatele, pedagoga volného času a sociálního pracovníka v oblasti sociálních služeb, uznaná profese sociálního pedagoga však dosud neexistuje (k tomu viz ještě dále). V podobné situaci je také Norsko, kde se lze setkat s regulovanou profesí „Vernepleire“ v oblasti péče o jedince se specifickými potřebami a s neregulovanou profesí „Barnevernpedagoger“, která je zaměřena na práci s dětmi a dospívajícími. Sociální vychovatelé jsou společně se sociálními pracovníky členy stejné profesní organizace, většinou (66,77%) pracují na úrovni obcí (Calderón, 2013). Stejně tak v Polsku, kde má sociální pedagogika dlouhou teoretickou tradici, neexistuje regulovaná profese „pedagog społeczny“ (tím se profesní status sociální pedagogiky dostává na stejnou úroveň jako například v České republice). Naproti tomu existují regulované profese, které lze považovat za sociálně pedagogické: např. „pedagog medialny“ (mediátor) či „pedagog animacji kulturalny“ (animačně-kulturní pedagog), „pedagog szkolny“ (školní pedagog) (Calderón, 2013). Dále do této skupiny zemí patří již jen Slovinsko.

Profesní uplatnění sociálních pedagogů v České republice

V České republice je sociální pedagogika aktuálně (únor 2017) oborem, který je v praxi vykonáván pod názvem jiných povolání. Typicky jde o pozici vychovatele ve všech typech školských zařízení, tedy i v oblasti výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, a o pozici pedagoga volného času a asistenta pedagoga. Kromě toho je sociální pedagogika kvalifikačním předpokladem pro výkon povolání sociálního pracovníka podle Zákona o sociálních službách. Sociální pedagogové a pedagožky:

„Vykonávají základní výchovnou nepedagogickou činnost spočívající v prohlubování a upevňování základních hygienických a společenských návyků, působení na vytváření a rozvíjení pracovních návyků, manuální zručnosti a pracovní aktivity, provádění volnočasových aktivit zaměřených na rozvíjení osobnosti, zájmů, znalostí a tvořivých schopností formou výtvarné, hudební a pohybové výchovy, zabezpečování zájmové a kulturní činnosti.“ (Zákon č. 108/2006 Sb.).¹⁴⁶

Absolventi studia sociální pedagogiky dále splňují podmínky pro výkon pracovní pozice pedagoga volného času, vychovatele, vychovatele-terapeuta ve věznicích a velmi často je lze nalézt i na pozicích vězeňských speciálních pedagogů, pro něž je předepsáno vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogických věd.

Po doplnění požadavků daných zákonem o probační a mediační službě¹⁴⁷ může absolvent/ka oboru sociální pedagogika vykonávat dále práci úředníka/ce probační a mediační služby. Studium sociální pedagogiky je zároveň oborem umožňujícím pracovat na řadě pozic u Policie ČR a lze ji, podle ohlasu uplatnění absolventů v praxi, zúročit také na odděleních Orgánů sociálně právně ochrany dětí. Regulovaná profese s názvem „sociální pedagog“ či „sociálně výchovný pracovník“ však na rozdíl od jiných zemí Evropy dosud neexistuje. Česká republika by se v této záležitosti mohla inspirovat u slovenských sousedů, kde byla v roce 2009 zákonem o pedagogických pracovnících zřízena pozice sociálního pedagoga jako odborného pracovníka školy.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. Znění platné od 1.7.2017.

¹⁴⁷ Zákon č. 257/2000 Sb. Zákon o Probační a mediační službě a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (zákon o Probační a mediační službě).

¹⁴⁸ Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Snahy o legitimizaci profesního uplatnění absolventů oboru v ČR

Od roku 1997, kdy se začal obor vyučovat jako specializace na vysokých školách, se dnes již stěží najde pedagogická či filozofická fakulta, která by sociální pedagogiku nezahrnovala do studijní nabídky. V současnosti je obor akreditován na deseti fakultách osmi českých veřejných vysokých škol v bakalářském nebo navazujícím magisterském stupni¹⁴⁹ a do roku 2014 měl již více než šest a půl tisíce absolventů v akreditovaných bakalářských oborech a 6800 absolventů v magisterských studijních programech (Moravec et. al., 2015, 19).

Po poměrně dlouhém období krystalizace pojetí oboru se 24. 4. 2012 uskutečnilo na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně historicky první Sympozium vzdělavatelů v oboru sociální pedagogika na téma „Současná orientace sociální pedagogiky a její další směřování“. Zde byly mimo jiné ve společné diskusi konfrontovány učební plány sociální pedagogiky na fakultách, kde byl v té době obor vyučován, a to již s konstatováním jejich určité homogenity. Na sympoziu byla také diskutována myšlenka založit sdružení vzdělavatelů v sociální pedagogice, které by nejen podpořilo spolupráci oborových pracovišť sociální pedagogiky na českých vysokých školách, ale vytvořilo také subjekt, který by se stal v různých vyjednáváních partnerem pro decizní sféru. Po roce příprav, kdy bylo nutno vypracovat stanovy a registrovat sdružení na MV ČR, se pod záštitou Cyrilometodějské teologické fakulty UP v Olomouci uskutečnila 10. 4. 2013 ustavující Valná hromada Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a byl zvolen Výkonný výbor Asociace.¹⁵⁰

Asociace si dala za cíl usilovat o rozvoj sociální pedagogiky jako studijního a vědního oboru včetně jeho aplikací v praxi, podílet se na zpracování vzdělávacích standardů oboru sociální pedagogika, usilovat o prosazení profese „sociální

a o změně a doplnění některých zákonů.

¹⁴⁹ K těmto fakultám patří: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Filozofická fakulta a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně.

¹⁵⁰ Složení Výkonného výboru: J. Hladík z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (předseda), J. Pospíšil, Cyrilometodějská teologická fakulta UP v Olomouc (místopředseda), B. Kraus, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (člen výboru), J. Lorenzová, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy (členka výboru), M. Öbrink Hobzová, Ph.D. (tajemnice výboru).

pedagog“ do zákona o pedagogických pracovních a do katalogu prací, vytvářet podmínky pro etablování profese sociálního pedagoga také v sociální oblasti (Stanovy AVSP, 2013). Asociace od té doby podnikla celou řadu kroků a podala množství podnětů na resortní ministerstva (MŠMT a MPSV) i do Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR.

Výkonný výbor Asociace např. zpracoval stanovisko k pracovnímu dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovních a k novele Zákona č. 108, o sociálních službách (AVSP, 2014a). V obavách před snahou uzavřít sociální práci jiným profesím kontaktoval v těchto záležitostech pracovníky příslušných ministerstev a vedl řadu jednání. Pozitivním jevem, k němuž aktivity Asociace přispěly, nepochybně je, že připravená novela uvedeného zákona o sociálních službách uznává jako odbornou způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální pedagogiku¹⁵¹. Nadto nově zakotvuje v zákoně samostatnou pozici sociálního pedagoga. Bude-li novela přijata, zůstane tedy zachována legitimní možnost sociálních pedagogů působit v širokém akčním poli sociálních služeb.

Zatímco si obor získal poměrně rychle prestiž a uznání, pokud jde o uplatnění absolventů v sociální oblasti, v samotném resortu školství byla a je situace paradoxně podstatně komplikovanější. Vzhledem k tomu, že součástí této studie je také oddíl věnovaný sociální pedagogice ve škole, popíšeme tuto problematiku až v příslušné kapitole.

Přestože se trendy v profesní oblasti poměrně dynamicky rok od roku mění, jisté je, že problém profesního působení sociálních pedagogů, proces jejich profesionalizace a vztah k jiným pomáhajícím povoláním se jeví být v současné době jako zcela klíčový pro budoucnost oboru jako takového. Situace je o to komplikovanější, že v současné době se na trhu práce kříží několik trendů. První se snaží v intencích modernizačních profesionalizačních tendencí profese uzavírat a bránit tak vstupu jiných profesionálů do stejných či podobných oblastí praxe. Druhý v důsledku vnitřní fragmentarizace profesí zostřuje intra-profesní konkurenční boj a

¹⁵¹ Celkový výčet: jde o programy zaměřené na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii nebo speciální pedagogiku. Ve stejných oborech zákon uznává také kvalifikaci absolventů vyšších odborných škol.

podněcuje tak další rozrůžňování profesí v sociální oblasti. Tomuto druhému trendu nahrává ve vzdělávání také boloňská reforma, která rozdělením vysokoškolského studia na bakalářský a magisterský stupeň umožnila zvýšit diversitu titulů, na něž však není vždy adaptován trh práce. A tak lze např. v ČR studovat řadu oborů, které lze chápat jako sociálně pedagogické – sociální asistenci, resocializační pedagogiku, sociální patologii a prevenci, léčebnou pedagogiku a samozřejmě také sociální pedagogiku, aniž by však bylo vždy jasné profesní uplatnění absolventů/tek. Jak jsme ukázali, v podobné situaci jako v ČR se však nalézají sociálně pedagogické profese v řadě zemí.

PROFESNÍ PROFIL SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ A PEDAGOŽEK

Svým způsobem lze říci, že oč je profesní postavení sociálních pedagogů v Evropě rozmanitější, o to větší je snaha jak teoretiků sociální pedagogiky, tak profesních svazů a asociací vydefinovat požadavky na profesní způsobilost (kompetence) sociálních pedagogů. Obsah těchto způsobilostí však nemá ahistorický charakter, odvíjí se především od pojetí výkonu sociálních profesí, modelů profesionalizace a profesní přípravy a také od představ, jaké funkce má vlastně sociální pedagogika ve společnosti plnit.

Logika výkonu sociálních profesí

Dubet (2006)¹⁵² hovoří o trojí logice výkonu sociálních profesí, kterou dává do souvislosti s proměnou institucí v moderní společnosti: logice kontroly, logice služby a logice vztahu.

- Logika kontroly vyžaduje, aby byli profesionálové zprostředkovateli mezi zákonnými normami společnosti a jedinci, skupinami a komunitami, s nimiž pracují. Tyto předpisy mohou mít charakter politický (zákony), komunitární (tradice), sociokulturní (zvyky) atd. Profesionálové v tomto přístupu svým způsobem ztělesňují instituce, to jim dává právo přisoudit těm, s nimiž pracují, určitou sociální roli – jedinec se stává žákem, pacientem, imigrantem nebo týranou osobou a v důsledku tak musí přijmout pravidla, povinnosti a chování, které jsou s touto rolí spojeny.
- Logika služby předpokládá, že profesionálové v sociální oblasti jsou odborníky s kompetencemi, které umožňují užívat příslušné strategie a techniky za účelem řešení problémů sociální povahy. Tato logika umožňuje profesionálům, aby z poskytování pomoci druhým měli také osobní prospěch, je spojena s dlouhodobým vzděláváním, zácvikem a uzavíráním kontraktu mezi pracovníkem a klientem.

¹⁵² Dubetův výzkum se zaměřuje na učitele, středoškolské profesory, vzdělavatele dospělých, zdravotní sestry, sociální pracovníky a mediátory.

- Logika vztahu vychází z předpokladu, že pomáhající profesionálové jsou lidé, kteří vstupují do interpersonálního vztahu s druhými a že tento vztah je založen nejen na odbornosti, ale zejména na osobnostních kvalitách. Vztahová dimenze poukazuje k uznání druhých jako nezastupitelných a nezaměnitelných osob s vlastními zájmy, směřováním a hodnotami. Ukázali jsme, že právě na tomto personalistickém základě se rozvíjí pojetí sociálně pedagogické práce již od dob H. Nohla. Zároveň je zde však také nebezpečí, že logika vztahu poslouží uspokojování narcistických potřeb či demagogických nároků pomáhajících, jak o tom referuje řada autorů (Schmidbauer, 2000, 2008; Jůn, 2010; Gugenbühl-Craig, 2007).

Trojí logika výkonu sociálních profesí je výsledkem vývoje západních společností, tak jak se historicky pokoušely dát prostřednictvím různých intervencí a politických opatření odpovědi na složité a problematické situace, které život v těchto společnostech přinesl. V současnosti však dochází mezi těmito logikami ke konfuzím, které jsou dány komplexností sociálních problémů, jež musí profesionálové řešit, i když samozřejmě zároveň každý jednotlivý pracovník či pracovnice může některé způsoby práce na základě svých profesních přesvědčení a zkušeností upřednostňovat (Roithuzen & Harbo, 2014).

V důsledku uvedených konfuzí vzniká napětí mezi množstvím rozmanitých dimenzí profesionální práce: mezi chápáním práce jako zaměstnání a jako povolání (zpravidla k vyšším společenským cílům, jimiž se profesionál cítí být osloven), mezi „pomocí“ a „kontrolou“ ve smyslu preference nedirektivních a direktivních způsobů práce s klienty, mezi institucionalizací¹⁵³ a deinstitucionalizací pomoci, mezi porozuměním jedinečnému světu klientů a expertním vysvětlením jejich problémů, mezi mocí a bezmocí profesionálů, mezi jistotami intervencí založenými na vědeckých důkazech a fundamentální nezajištěností pedagogického působení.

¹⁵³ Institucionalizace péče o ohrožené děti, mladé lidi a marginalizované dospělé (psychiatricky nemocní, staří lidé) byla v počátcích moderního státu chápána jako nezpochybnitelný pokrok. Nicméně brzy se ukázalo, že má také stinné stánky. Na jedné straně převzetí odpovědnosti za řešení jejich problémů ze strany státu přispělo ke zlepšení péče, na druhé straně již Goffman ukázal, že řád institucí bere lidským bytostem jejich identitu a přispívá k jejich stigmatizaci. Podobně Foucault v řadě svých textů upozornil, že moderní instituce vytvořily na základě nového zacházení s časem a prostorem specifický typ dohledu, který se sice obešel bez drakonického trestání, byl však o to manipulativnější. Také v současnosti tolik propagovaná deinstitucionalizace péče může být obhajovaná z hlediska naplňování ideje lidských práv, také však může být chápána jako rezignace státu na péči o potřebné, o něž se má postarat v neoliberalní době rodina, vydaná na milost a nemilost sociálním službám, dirigovaným neviditelnými tržními mechanismy.

Od orientace na deficity k podpoře možností

Ve svých počátcích byl sociálně pedagogický pohled nasměřován na nedostatky, deficity a na jejich kompenzaci, jak však dnes ukazují antiopresivní přístupy, již to samo o sobě může jedince, skupiny i komunity stavět ve společnosti do znevýhodněné pozice. Dnes je proto čím dál více přijímáno, že lidé se rozvíjejí a zlepšují na základě toho, čím již disponují, co na sobě oceňují a čeho si na nich pozitivně všímá jejich okolí, nikoli na základě toho, čeho se jim nedostává.

Pocit subjektivní nedostačivosti činí člověka nejistým a zranitelným, bere mu sebedůvěru, přesvědčení o vlastní kompetentnosti a tlumí odhodlání zvládat nároky a obtíže života. Naproti tomu, je-li lidem umožněno, aby hledáním vlastních, již existujících zdrojů a možností, jejich využitím a rozvinutím dosáhli zlepšení způsobů vlastního bytí, stoupá přirozeně pocit sebedůvěry i ochota vyvíjet úsilí k překonávání překážek a vlastnímu rozvoji. Sociálně pedagogický přístup se tedy má zaměřovat méně na kontrolu a více na pomoc.

Uvedli jsme, že již od dob H. Nohla je nositelem sociálně pedagogické změny holistický a personalizovaný pomáhající vztah založený na důvěře, směřující k pochopení klientů v situacích jejich života. Na bázi takto chápaného výchovného vztahu může být založena sociálně pedagogická pomoc, která rozvine lidský růst, prohloubí schopnost vědomého kontaktu se sociální realitou a podnítlí v lidech odvahu a vůli ke svépomoci.

Oproti asymetrickému vztahu, který klade odpovědnost za řešení problému na sociálního pedagoga jako na odborníka, symetrický vztah klade odpovědnost na oba. Sociální pedagogové a pedagožky proto doprovázejí jedince v jejich volbách, nikoli proto, aby je dostali pod kontrolu, ale proto, aby je podpořili v odhodlání řešit problémy vlastními silami. Přejít od tzv. „pracovních aliancí“ k „aliancím spolupracujícím“ (Storø, 2013, 81) je v této souvislosti v sociálně pedagogické praxi logickým krokem. Klient tak spolurozhoduje, oč ve vzájemné spolupráci půjde (Úlehla, 1996).

Sociálně pedagogický vztah je osvobozený od násilí a manipulací, které jsou naopak doménou autoritářských osobností. Je známo, že autoritářská osobnost je svou povahou hluboce deficitní, proto může být přitahována působit v oblastech, kde

má již ze samotné povahy sociálních vztahů zajištěnu formální moc. Schmidbauerova analýza syndromu pomáhajícího (Schmidbauer, 2000) také ukazuje, že v pomáhajících profesích se lze setkat s autoritářskou agresí, která má podobu latentního sadismu namířeného ze strany pracovníka proti klientům nebo jejich rodinným příslušníkům. Syndrom vzniká již v dětství na základě podmíněného přijetí dítěte ze strany rodičů či jiných významných osob a provizorním (nezralým) překonáním této bolestné zkušenosti silnou identifikací s rodičovskými kritickými nároky a požadavky. Časté je následné přijetí hodnot pomoci druhým či dokonce povinnosti obětovat se pro ně v dospívání či rané dospělosti. „Vztah“ s klienty pak umožňuje u pomáhajícího kompenzovat primární narcistickou potřebnost tím, že se pro ně stane oceňovaným a žádoucím. Zároveň jsou z obav před možným znehodnocením vlastní osoby udržováni ve strachu, že přijdou o pracovníkovu přízeň, pokud se vůči němu projeví kriticky nebo se s ním pokusí navázat autentický lidský vztah.

Modely profesní přípravy a pojetí profesionalizace sociálních pedagogů

Již jsme uvedli, že v současnosti existují rozmanité modely přípravy pomáhajících profesionálů – reflexivní, kompetenční, vědecké či sociálně pedagogické. Sorochinskaja (2012) hovoří o modelu expertním, socializačním, sociálně didaktickém a sociálně pedagogickém:

- Expertní model je založen na syntéze etických, psychologických, teoretických a praktických (technologických) poznatků. Model má na zřeteli jak sociální normy, tak požadavky trhu při posílení lidských zdrojů pro podniky a sociální instituce.
- Model socializační je zaměřen na profesní přípravu sociálních pedagogů tak, aby dokázali předávat vědomosti a dovednosti podporující úspěšnou socializaci.
- Model sociálně didaktický chápe profesní přípravu sociálních pedagogů jako výcvik pro sociálně pedagogickou podporu, asistenci a poradenství v problematice sociální integrace.
- Model sociálně pedagogický je chápán jako taková příprava sociálních

pedagogů, kteří dokáží vytvářet vhodné podmínky pro rozvoj jedince a skupin participujících na sociální změně.

Uvedené modely pak lze hlouběji pochopit na pozadí obecnějších profesionalizačních tendencí. Domingo (2005) předkládá k úvaze tři obecné modely profesionalizace, které lze v současnosti u moderních profesí sledovat: model profesionalizace mechanické, občanské a identifikující.

Mechanická profesionalizace spočívá v utilitární přípravě odborníků jako čistě racionálních expertů, tedy jako osob se specifickými technickými a technologickými dovednostmi. V rámci tohoto modelu je příprava sociálních pedagogů ve službě společnosti, která svůj rozvoj zakládá na vystupňované racionalizaci a ekonomickém růstu. Profesní etika je tak svým způsobem pouhým „tréninkem kalkulu“ v rámci triády ekonomika – efektivita – výkonnost. Otázky sociální odpovědnosti profesionálů, formování jejich charakteru, hodnot, vědomí smyslu služby či smyslu pro spravedlnost nejsou považovány za klíčové.

Příprava na povolání zahrnuje pouze psychosociální servis pro zvládnutí individuálních adaptačních problémů a znalost nezbytných právních norem. Cílem profesní přípravy je pragmatická adaptace garantující socio-ekonomický status a úspěch. Profesní etika je založena na plnění legálních norem, společenská solidarita profesionálů má podobu filantropie, je tedy chápána jako právo svobodného rozhodnutí nezávislého profesionála, který vlídně spolupracuje v otázkách spravedlnosti. Profesní identita je omezena na identitu technickou, bez vztahu k dimenzi antropologické, sociální a kulturní.

Druhým typem možné profesionalizační průpravy je profesionalizace občanská. V modelu občanské profesionalizace jsou poznatky předávány a organizovány tak, aby vědění sloužilo sociálnímu rozvoji a bylo ku prospěchu institucím, jež zajišťují distribuci společenských statků. Profesionálové nejsou formováni k sociálnímu atomismu a individualismu, ale k individuální odpovědnosti. Ve společnosti jsou kladeny otázky po dlouhodobých cílech a záměrech, je kultivováno vědomí vzájemné závislosti jedněch na druhých a posilována sociální koheze. Sociální odpovědnost není chápána pouze jako minimální právní odpovědnost, ale rozšiřuje se o aspekty životního prostředí, práce a kultury. Solidarita spočívá na představě distributivní spravedlnosti, nejde tedy o solidaritu filantropickou, ale organickou, v níž se jedinec

cítí být zavázán vrátit společnosti to, co do něj vložila. Profesionální etika uzpůsobuje k výkonu povolání chápaného jako služba společnosti, klíčem k pojetí odpovědnosti je přesvědčení, že profesionálové se nemají starat jen o svůj ekonomický prospěch, ale také o sociální a společenský pokrok.

Třetím modelem je profesionalizace identifikující. Objevuje se tam, kde má profesionál příležitost uplatnit svoje schopnosti a specializované vědění v rozsáhlém celku společenských a individuálních hodnot a významů. Profesionálové nejsou jen experti a občané, ale dokáží rozvíjet svoji profesní dráhu jako životní projekt, usilují tedy o otevřenou společnost, aby mohli vytvářet hodnoty na základě svých schopností a kreativity. Sociální hodnoty nejsou vztaženy pouze k potřebám trhu nebo státu, ale hrají v nich důležitou roli morální kategorie, subjektivita a interiorita. Vědění a poznatky jsou v rámci profesní přípravy organizovány tak, že implikují vnitřní změny osobnosti, osobní růst, zrání a autenticitu a posilují personální komunitarismus, který integruje kognitivní a symbolickou dimenzi lidské inteligence. Profesionální etika facilituje nejen ekonomickou a právní legitimitu profese, ale také důvěryhodnost sociální. Solidarita je orientovaná na sociální spravedlnost a občanskou spoluodpovědnost (Domingo, 2005, 50-54).

V současnosti řada profesí požaduje, aby se profesionál veřejně přihlásil k profesním povinnostem či přímo k psaným etickým/deontologickým kodexům, tento závazek vůči profesi již není vykládán jako odpověď na povinnost uloženou shůry, kterou nelze odmítnout, ale z hlediska perspektivy individuální svobody, která se vyvinula v liberální sekularizované společnosti. To umožňuje chápat povolání v kontextu osobní volby, a protože člověk již není vyvolen Bohem, ani nemusí usilovat o spásu druhých, je to právě osobní telos či projekt osobního života, který se má v profesi rozvíjet a uskutečňovat. Tento aspekt seberalizace lze dnes u profesí považovat za znak odklonu od profesního altruismu a sebeobětování směrem k ocenění osobního přínosu povolání pro toho, kdo ho vykonává. Profesionál již nemusí zakládat svoji identitu na odříkání a nezištnému plnění mise, k níž byl vyvolen, ale dobrovolně vstupuje do vztahu s profesními hodnotami, aby jejich prostřednictvím byl ve vztahu se zájmy společenskými, jež jsou kompatibilní s jeho vlastními.

V současné fázi rozvoje společnosti (přechod k tzv. společnosti vědění) a za stavu

probíhající fragmentarizace profesí lze právě identifikující profesionalizaci považovat za vhodný model pro profesní přípravu pro sociální pedagogy a pedagožky. Tato podoba profesionalizace vyžaduje, aby si vytvářeli představu o charakteru svého povolání, povaze jeho interních hodnot a také o vlastní odpovědnosti. To předpokládá nejen internalizaci sociálně pedagogických profesních hodnot, ale také vytvoření profesně identitního jádra nezbytného pro výkon povolání. Lze říci, že právě způsob, jakým jsou sociální pedagogové s hodnotami svého povolání ztotožněni, je pro řadu teoretiků klíčovým ukazatelem sociálně pedagogického přístupu.

K proměně funkcí sociální pedagogiky

Sociální pedagogika má za sebou poměrně dlouhou cestu vývoje. Za dobu své existence vytvořila množství konceptů profesionální práce a plnila historicky různé funkce, z nichž některé jsou dnes zdůrazňovány více a jiné méně než v minulosti. V této části textu nejdříve funkce sociální pedagogiky představíme a pak se zaměříme na některé současné akcenty. Huppertz a Schinzler (1995) uvádějí zejména tyto:

- pedagogická funkce (rozvoj jedince, skupiny a komunity a podpora jejich zapojení do života společnosti),
- profylaktická funkce (utváření výchovně hodnotných podnětů a tlumení aktivit, které by mohly být pro jedince ohrožující, předcházení deviacím a odchylkám životního způsobu a bránění jejich rozvoji, utváření optimálního životního způsobu),
- kompenzační funkce (vyrovnávání individuálních deficitů i negativních vlivů prostředí),
- korekční funkce (korigování odchylek sociálně nežádoucího jednání),
- tutoriální funkce (ochrana a vedení těch, kteří nedokáží svoje obtíže řešit sami),
- strukturální funkce (ovlivňování životních podmínek na makrosociální úrovni),
- distributivní funkce (rozdělování pomoci potřebným podle určitých kritérií).

Határ (2010) hovoří o funkci diagnostické, která je nezbytná pro pochopení stavu a

stupně rozvoje intaktních, narušených či ohrožených jedinců. Dále pak o funkci preventivní, která se zaměřuje na předcházení problémům s cílem vytvoření podmínek pro zdravý vývoj, edukaci, socializaci a kultivaci (tato funkce je u výše uvedených autorů chápána jako pedagogická). Profylaktickou a modifikační funkci vidí ve smyslu podpory příznivého rozvoje psychických a fyzických funkcí a bránění regresi osobnosti. Osobnost stabilizující, výchovná a aktivizující funkce má za úkol přispívat k optimálnímu rozvoji a růstu jedince. Integrační, (re)socializační a adaptační funkce má pomoci dětem a mladým lidem v začlenění do širšího společenského prostředí převzetím sociálních rolí, přičemž je zdůrazněna aktivita subjektu, který tvořivě zasahuje do společenského dění. Kompenzační a facilitační funkce spočívá ve vyrovnávání chybějících emocionálních a sociálních podnětů. Anticipační funkce předvídá sociální změny, změny problémů a potřeb dětí a mládeže a změny v kulturním a společenském životě a životním stylu dětí a mladých lidí. Konečně poradenská a výcviková funkce pomáhá rozvíjet dovednosti, schopnosti a zkušenosti pro život.

Současná sociální pedagogika méně zdůrazňuje svoje tradiční funkce – diagnostické, kompenzační a nápravné, o to více se však zaměřuje na funkce rozvoje (Storø, 2013). Tato pozitivně orientovaná sociální pedagogika má více co do činění s podporou a méně s obnovováním a kompenzováním nedostatků. Nejde tedy již o hledání toho, co chybí, ale o rozvíjení existujících silných stránek a zdrojů, kterých si lidé na sobě zároveň váží. To je východisko osobního růstu a zlepšení. Zároveň se jednotlivci, skupiny a komunity nedostávají vzhledem k sociálnímu pedagogovi do asymetrické či znevýhodněné pozice, v níž by se nepochybně nalézali, pokud by bylo iniciální sociálně pedagogické působení zaměřeno na diagnostiku jejich deficitů.

Podobně při práci se sociálně ohroženou mládeží není již cílem uplatňovat represivně-kontrolní funkci sociální pedagogiky, ale spíše rozvíjet „funkční ekvivalenty“ k rizikovému chování (Kastner & Silbereisen, 1991). Klíčové se jeví být rozšíření repertoáru možností jedinců, skupin a komunit, s nimiž sociální pedagogika pracuje, tak aby se zlepšila kvalita jejich života v rozmanitých dimenzích a rozvinuly se (či udržely) životní kompetence. Ve hře jsou takové faktory, jako interakce (komunikativní vztah), situace (přírodní, sociokulturní a virtuální kontext), jedinečné

subjekty (participující osoby), aktivita (společná práce), učení se (poskytnutí prostředků), kvalita života (aspekt každodennosti) (Úcar, 2011b).

Jaké kompetence však mají mít profesionálové, kteří mají uvedené funkce sociální pedagogiky ve společnosti naplňovat? Mají být specializované nebo naopak široce založené, obecné? Má k jejich zformování dojít již v průběhu profesní přípravy anebo se mají dotvořit až v praxi? Má být jejich utváření založeno spíše na teoretické reflexi nebo na akci? Musí být profesionál schopen plnit všechny uvedené funkce sociální pedagogiky, nebo může některé v rámci identifikujícího modelu profesionalizace akcentovat podle svých individuálních priorit?

Kompetence sociálních pedagogů a pedagožek

Etymologicky je význam slova kompetence založen na latinském slově *competēns*, „vhodný“, „příslušný“, znamená oprávnění, pravomoc, ale též schopnost (Rejzek, 2001, 290). V profesním smyslu jde o oprávnění působit v určité oblasti praxe a způsobilost vykonávat činnost na odborném základě. Oprávněn k výkonu povolání je tedy pouze ten, kdo disponuje dovedností či způsobilostí, kterou druzí nemají nebo se jí teprve učí.

Základní strukturu profesní kompetence lze postihnout jako dynamickou jednotu poznatků, kognitivních dovedností (strategické a metakognitivní myšlení), praktických dovedností, postojů, emocí, motivací, hodnot a etických norem (Sáez, 2009, 16-17). V tomto smyslu nejsou kompetence pouhé technické dovednosti, ale způsobilosti komplexnější povahy, které se mobilizují v nárocích profesní situace a projevují v profesním jednání, najednou, ve stejném čase a v odpovídajících činnostech.

Kompetence z hlediska teoretiků a teoretiček sociální pedagogiky

Ukázali jsme, že funkcí sociální pedagogiky je celá řada, proto neexistuje ani terminologická, ani obsahová jednota ve vymezení kompetencí. Nicméně existují důvody, pro něž se lze domnívat, že k nejobecnějším předpokladům sociálně pedagogické práce patří kompetence, které lze označit jako osobnostně sociální: komunikativní, kognitivní, personální, interpersonální, kooperativní a kreativní. Právě tyto kompetence totiž vybavují jedince nezbytnou sociabilitou, která je součástí orientace na možnosti a zdroje a vytváří příležitost pro rovnocenné vztahy.

Bakošová (2006b, 24-25; 2008, 193-194) přichází s modelem kompetencí, členěných na všeobecné a speciální. Všeobecné kompetence se podle autora soudy odvozují z pojetí sociální pedagogiky jako životní pomoci. Spočívají v pomoci dětem, mládeži, dospělým, rodičům a v jejich podpoře v situacích vyrovnávání socializačního deficitu a hledání možností zlepšení kvality života prostřednictvím takových systémů pomoci, jako je výchova, vzdělávání, prevence a poradenství. Specifické kompetence pak vymezuje jako kompetenci výchovně vzdělávací, převýchovnou, poradenskou, preventivní a manažerskou.

Pokud jde o kompetenci výchovně vzdělávací, podle Bakošové je založena na schopnosti sociálního pedagoga orientovat se v odborných problémech výchovy a vzdělávání, školské politice, tvorbě pedagogických projektů a dokumentů, plánovat a realizovat výchovně vzdělávací proces, podporovat prostřednictvím sociální výchovy osobnostní růst a pozitivní prosociální rysy osobnosti. Ve vztahu k vlastní osobě pak zahrnuje daná kompetence také sebevzdělávání a sebevýchovu.

Kompetenci převýchovnou lze chápat jako schopnost diagnostikovat odklon od sociální normy, účinně poskytovat sociální oporu, navozovat situace, které nabízejí příležitost k učení se novým strategiím zvládnání obtíží, k osobnímu růstu a zrání, tak aby došlo ke korekci odchylek v socializaci nebo k vytvoření vhodných podmínek pro socializaci alternativní. Podle Bakošové sociální pedagog může v rámci této kompetence užívat různé způsoby poskytování pomoci, jako je povzbuzování, ventilace, ale také formy direktivní, např. poučování nebo vedení. Jak Bakošová také zdůrazňuje, proces převýchovy je časově náročný a jeho výsledky se nedostavují okamžitě, proto si realizace tohoto úkolu žádá osobnostní předpoklady, jako je trpělivost, pevná vůle, důvěra. Tím se opět dostáváme k osobnostním předpokladům pro výkon této profese.

Kompetence poradenská předpokládá efektivní vedení rozhovoru v oblastech výchovného, profesního, rodinného, občanského, sociálního poradenství s cílem propracování hlubšího vhledu do povahy obtížné situace a rozvinutí dosud nevyužitých možností. Cílem je umožnit klientům, aby si ujasnili životní cíle, zjistili, v čem spočívá jejich problém a jakým způsobem by ho bylo možno řešit.

Kompetence preventivní umožňuje plánovat a realizovat specifické i nespécifické sociálně pedagogické preventivní aktivity s cílem předcházet rozvoji rizikového

chování a sociálních deviací. V rámci této kompetence jde také o vytvoření společenské atmosféry přijetí a pochopení problémů, vůči kterým mají dokonce i odborníci předsudky, odmítání a negativismus.

Kompetenci manažerskou chápe autorka jako schopnost podílet se na strategickém plánování měst a obcí při řešení sociálních problémů, jako je nezaměstnanost, potřeba sociální péče, práce s ohroženou mládeží a dětmi, organizovat a řídit projekty sociálně výchovné práce v terénu. Také by sem bylo možno zahrnout kompetenci řídit týmy, vést a motivovat zaměstnance a koncepčně rozvíjet organizaci, v níž sami sociální pedagogové působí.

Obraz speciálních kompetencí by bylo účelné rozšířit ještě o některé další, z nichž zmíníme alespoň kompetenci supervizní a kompetenci prakticko-technologickou. Supervizní kompetence předpokládá způsobilost sociálního pedagoga provádět vhodnými metodami a formami supervizi zaměstnanců, týmů a organizací s naplněním její funkce podpůrné, poradenské, vzdělávací a řídicí a dále provádět účinnou autosupervizi s cílem vyhodnotit adekvátnost vlastních profesních postupů a porozumět vlastním motivacím, možnostem i omezením.

Kompetence prakticko-technologická spočívá v efektivním využívání moderních technologií. Lze předpokládat, že význam této kompetence bude v informační společnosti, v níž nové technologie umožňují přenesení pracovních procesů do virtuální reality, na vzestupu. Také je vhodné mít na zřeteli, že virtuálním se stává také životní prostor dětí a mladých lidí v digitálním a elektronizovaném světě. Bez dostatečného zvládnutí technologických prostředků běžných v životě mladých lidí by sociální pedagogika ztratila možnost být s nimi v tomto světě v kontaktu.

V sociálně pedagogickém smyslu je důležité uvědomění, že strukturální nastavení vzdělávacího systému, organizace výchovy a vzdělávání, dominantní kulturní, rasové, náboženské, genderové stereotypy apod. se mohou podílet na znevýznamňování určitých typů životních zkušeností, které však tvoří horizont každodennosti jedinců, skupin a komunit, s nimiž sociální pedagogové vstupují do vztahu. To předpokládá u sociálních pedagogů schopnost identifikovat situace možného znevýhodnění, procesů sociální exkluze a marginalizace. Tento nárok na orientaci sociálního pedagoga v otázkách skryté manipulace v oblasti politiky, kultury, ekonomiky vyplývá z požadavku prohloubení demokratické kultury prostřednictvím

antiopresivní praxe, jež si klade za cíl sociální inkluzi a účast všech na demokracii a právech. Do popředí tedy vystupuje také kompetence občanská a aktivizující.

Kompetence sociálních pedagogů z pohledu profesních asociací

Podněty k diskusi o kompetencích sociálních pedagogů by neměly vycházet jen z řad teoretiků, ale především od samotných sociálních pedagogů jako profesionálů působících v určité oblasti praxe. Příkladem může být koncept kompetencí Mezinárodní asociace pro sociální výchovu, AIEJI (2005). Zde je nabídnut promyšlený rámec, ve kterém jsou profesní kompetence děleny na fundamentální, ústřední (centrální) a kardinální.

Fundamentální kompetence podmiňují způsob, jak sociální pedagogové uvažují, jednají a intervnují v rozmanitých oblastech své praxe (oblast péče, výchovy, zacházení, ochrany, rozvoje sociálního prostředí). K těmto kompetencím jsou řazeny:

- **Intervenční kompetence:** spočívá v pohotovosti rychle a adekvátně reagovat na potřeby dítěte, dospívajícího nebo dospělého. Kompetence je založena na intuici, odborných znalostech, zkušenosti a vychází z povinnosti pedagoga jednat bez prodlení;
- **Evaluační kompetence:** vychází ze skutečnosti, že pedagog plánuje a organizuje svou činnost i budoucí intervence. Proto musí být také schopen vyhodnocovat vztah mezi svou činností a jejími výsledky tak, aby ji mohl průběžně účelně korigovat;
- **Reflektující kompetence:** spočívá ve způsobilosti uvažovat o základních otázkách a problémech vlastní praxe pro dosažení hlubšího porozumění a ve prospěch profesního rozvoje.

Ústřední či centrální kompetence vybavují sociálního pedagoga dovednostmi nezbytnými pro výkon povolání. Podle AIEJI zahrnují kompetence vztahové a personální, kompetence sociální a komunikační, kompetence k učení a rozvoji, kompetence organizační a kompetence institucionální orientace:

- Kompetence vztahové a personální jsou nezbytnou podmínkou navázání dobrého interpersonálního vztahu orientovaného na porozumění, to vyžaduje způsobilost pozitivně motivovat, zaujímat prosociální, neodmítající postoje, stejně jako oddělit osobní vztahy od profesionálních.

- Sociální a komunikativní kompetence jsou součástí repertoáru postupů, které umožňují vést dialog, srozumět se ohledně řešených témat, věcně debatovat, spolupracovat v multidisciplinárních týmech apod.
- Kompetence k učení a rozvoji jsou spojeny s nezbytností učit se novým poznatkům a osvojovat si nové dovednosti v souladu s proměnou požadavků na výkon profese. Sociální pedagogové musí být připraveni na permanentní změny, které do jejich povolání vnáší proměňující se sociální realita a její nároky.
- Organizační kompetence umožňují plánovat a realizovat aktivity a sociálně výchovné aktivity, tak aby bylo možno dosahovat plánovaných cílů.
- Kompetence institucionální orientace zakládají způsobilost sociálních pedagogů orientovat se v pomáhajících institucích, rozumět vzdělávací, zdravotní, sociální politice státu a jejímu zavádění prostřednictvím orgánů a úřadů, mít přehled o vládním i nevládním sektoru pomoci, o skupinách profesionálů věnujících se sociálně výchovné práci, vytvořit si představu o sociální funkci pomáhajících profesí a o jejich profesní etice.
- Kompetence systémová zastřešuje ostatní, umožňuje, aby měli sociální pedagogové při své práci na zřeteli všechny uvedené aspekty. Jde tedy o kompetenci umožňující vytvářet vztahy a jednat ve všech kontextech.

Zcela svébytnou skupinou této oblasti jsou kompetence „kardinální“, které lze chápat jako teoretické a hodnotové jádro sociálně pedagogických profesí. Tyto kompetence zahrnují: teoretickou a metodologickou způsobilost, chování založené na profesních a etických normách, kulturní a interkulturní způsobilost a profesní kreativitu:

- Teoreticko-metodologická kompetence je založena na hluboké znalosti sociálně pedagogické teorie, což umožňuje, aby sociální pedagog v každé chvíli interpretoval, co se při výkonu jeho profesní praxe odehrává, a vybíral z repertoáru možností ty nejvhodnější metody intervence.
- Kompetence k profesnímu jednání je založena na „úplné“ profesní etice, jinými slovy na etice, která má jak hodnotovou (teleologickou), tak deontologickou dimenzi. Důležité je, aby se profesionál řídil internalizovanými hodnotami, které jsou zároveň poměrně spolehlivým vodítkem při řešení morálních dilemat, které profesní praxe v hojné míře přináší.

- Kompetence interkulturní a kreativní zahrnují nejen znalosti ohledně jiných kultur, akceptaci odlišných kulturních hodnot a schopnost pracovat se stereotypy, ale také kreativní zvládnutí různých podob komunikace a expresivních vyjádření, které umožní, aby profesionál dokázal navázat respektující dialog se všemi skupinami, s nimi pracuje.

Naplněním těchto kompetencí se realizuje činnost sociálních pedagogů jako edukační vztah. Schéma kompetencí včetně vybraných aktivit, jimiž lze tyto kompetence formovat v rámci profesní přípravy, je představeno v tabulce č. 11.

Kompetence		Činnosti / aktivity, které umožňují získat kompetenci		
Fundamentální	Intervenční	Práce s rozmanitými externími skupinami Praktické případy rychlého řešení Diskuse		
	Evaluační	Externí čtyřletá praxe Praktické případy orientované na reálnou evaluaci Skupinová práce reflektující evaluační teorie		
	Reflexivní	Kritické komentáře s řízeným dotazováním Diskuse Reflektování témat ve skupině Využití videonahrávek a jejich kritický rozbor		
Ústřední (centrální)	Vztahové a personální	Aktivity zaměřené na sebepoznání a sebezrozumění Aktivity ve skupině podporující získat důvěru k lidem, s nimiž bude sociální pedagog pracovat		
	Sociální a komunikační	Dílny na zlepšení schopnosti expresivního vyjádření (verbálního i neverbálního) Diskuse zahrnující řešení konfliktu na základě obhajoby různých stanovisek.		
	Organizační	Účinné a efektivní užívání internetu (hledání a zpracování informací) Simulace jednání s různými profesionály, s nimiž bude nutno organizačně spolupracovat		
	Systémové	Přednášky zahrnující klíčové teorie, zákony atd. Praxe Sestavení a příprava zpráv Diskuse		
	K učení a rozvoji	Realizace seminářů pro získání poznatků Aplikace získaných teoretických poznatků v různých praktických aktivitách (ve škole i v praxi) Ústní prezentace		
	Utvářené výkonem povolání – kardinální	Teoretické a metodologické	Výzkumné práce ve skupinách na teoretické úrovni Výzkumy ve vzdělávacích institucích (formálních i neformálních), zaměřené na nové metody práce Přednášky	
		K chování založenému na profesních a etických normách	Výzkumné aktivity	
Kulturní, interkulturní a kreativní		Tvorba příběhů o rozmanitých kulturách Užití hudby jako formy přiblížení se různým kulturám Hraní her pro práci s obsahem		

Tabulka č. 11 – Kompetence sociálních pedagogů a vybrané aktivity umožňující jejich rozvoj
Zdroj: Triviño & Pardo (2014, 7-8)

IV. SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA

K PROMĚNĚ ŠKOLY JAKO SOCIALIZAČNÍ INSTITUCE

Sociální pedagogika vznikla jako komplex výchovných opatření realizovaných mimo rodinu a školu. Proto je mezi pedagogy často zastoupen názor, že jako „třetí výchovná instituce“ intervenuje buď jako náhrada rodinné péče formou institucionálních výchovných opatření, anebo nepřímými výchovnými prostředky v neformálním prostředí dětí a mládeže. V tomto druhém smyslu stojí jak protiváha školy: přináší úlevu od školního drilu a vede k obnově dětských sil ve volnočasových aktivitách a informálním vzdělávání. Kromě toho také přispívá k sociální prevenci u dětí a mladých lidí ohrožených rizikem rozvoje odchýlného chování či výchovným zanedbáváním¹⁵⁴. Pokud však sociální pedagogika vznikla jako reakce na problémy a konflikty moderní společnosti, nemůže být škola jako typická instituce moderní doby ponechána stranou její pozornosti, zejména pak proto, že ve škole se uskutečňuje řízená socializace dětí a mladých lidí. Sama socializace je pak od dob Natorpových a Durkheimových jednou z klíčových kategorií sociální pedagogiky.

Škola vždy byla, a pokud se udrží jako instituce, i v budoucnu bude institucí politickou. Od nástupu osvícenství tvořila nedílnou součást normalizačního a disciplinačního dispozitivu moderních společností, přispívala nejen k upevnění moci moderního státu, ale také výchovou občanů ochotných podílet se na životě společnosti k sociální kohezi. Její role ve společnosti byla často spojována s nadějami na sociální vzestup širokých vrstev obyvatelstva, později, např. u J. Deweye, byla chápána jako společnost v malém, ve které se děti učí vědeckým metodám poznání, demokratické kooperaci a byla zdůrazňována její demokratizační mise.

Po nástupu kritických teorií v sociálních vědách však byla hodnocena také jako mocenský nástroj, jehož funkcí je předáváním vybraných vzdělávacích obsahů („symbolickým násilím“ v Bourdieuově smyslu) zajistit reprodukci sociálního řádu v zájmu vybraných vrstev společnosti. Giroux (1997) takovou transmisi vědění analyzoval jako problém latentní indoktrinace, která se uskutečňuje skrze diskursivní řád školy. Moc diskursu určuje, „co má být řečeno a o čem je třeba mlčet“ a působí

¹⁵⁴ V Německu je tato práce nazývána „mobilní“ či „otevřená“ práce s neorganizovanou mládeží, v Británii a USA „youth work“. Užívány jsou však také pojmy jako „nizkoprahová práce“ a „street work“.

tak, že učícímu se nezbyvá než přijímat sociální poměry jako neměnné a dané. Giroux proto požadoval, aby byla v demokratických společnostech nastolena kritická debata, která umožní, aby si lidé uvědomili každodenní institucionální opresi ovládající jejich život. S podobnými výhradami se lze setkat od 70. let minulého století také u dalších představitelů kritických teorií školy (Freire, Illich, Apple apod.).

V situaci pluralizace a fragmentarizace sociálního života, tak typické pro období druhé modernity, lze hovořit o nezbytném posílení sociálně pedagogické role školy a o revitalizaci její sociálně integrační funkce. V těchto podmínkách nemá škola „jen“ vzdělávat ve smyslu předávání didakticky transformovaného obsahu věd, ale posílit svoji roli v oblasti rozvoje komunikačních, interkulturních, kooperativních prosociálních kompetencí, nezbytných ke zvládnání nároků života ve vysoce komplexních společnostech. Také má prodloužit svůj akční rádius do okolí, ovlivňovat jako sociální a kulturní aktér lokální komunitu, navozovat a podporovat procesy učení umožňující zlepšit kvalitu života lidí, kteří žijí v jejím okolí. Škola také musí kultivovat smysl pro historicky, kulturně a sociálně vzniklou diverzitu, která se dnes manifestuje v biologické, duchovní i sociální dimenzi lidské existence, musí být však také schopná ukázat, že myšlenka diverzity neničí jednotu, stejně jako jednota neruší jeho diverzitu (Morin, 1999). To je úkol, před kterým historicky vzato škola jako typicky moderní instituce nikdy nestála.

V současnosti se často připomíná, že škola již nepřipravuje na život v kulturně homogenních společnostech, jejichž sociální stratifikace, kulturní kódy a symbolické reprezentace jsou jasné a jednoznačné, ale na život ve světě, který je otevřený, polycentrický, kulturně, sociálně a individuálně diverzifikovaný. Tato pluralizace hodnot a norem mění podmínky dětství a výchovy. Existuje sice více možností, ale také větší socializační riziko v podobě ztráty životní orientace ve společnosti, kde povolna pozbývá smysl spojnice mezi hodnotami a tradičními sociálními vazbami na rodinu, sousedstvo, církve nebo na společenské organizace (Hopf, 2001, 5).¹⁵⁵ V této situaci opět nabývá na významu sociálně integrační funkce školy, která je však v současném modelu organizace společnosti naopak spíše potlačována. V následující části textu krátce naznačíme alespoň některé příčiny tohoto stavu.

¹⁵⁵ Hopf zde tak svým způsobem sdílí Baumanovu diagnózu upozorňující na mizení přirozených sociálních prostorů a komunitního života v podmínkách tzv. tekuté modernity.

Škola v knowledge society

V současnosti společnost přestala být hierarchicky organizovanou byrokratickou strukturou a stala se společností flexibilně vytvářených sítí, digitálně produkováných reprezentací reality. Změnila se povaha sociálních interakcí a akcelerované vědomostní procesy přetavené do moderních technologií proměnily starý industriální svět sociálně, materiálně a technicky. U. Beck (2004, 24) píše, že industriální společnost (tzv. první moderna) začínala v 19. století se svými vizemi o automatickém pokroku jako „společnost nedostatku“. Jejím řídicím principem byla produkce bohatství v podobě nedostatkových statků jako peníze, zboží, vzdělání, základní problém industriální společnosti pak spočíval v tom, jak tyto statky rozdělit sociálně nerovným, a zároveň legitimním způsobem.

V období, které U. Beck nazývá druhou modernitou a A. Giddens modernitou radikalizovanou, jde o „modernizaci moderny“ v podobě tzv. modernizace reflexivní – moderna je konfrontována sama se sebou na základě dynamiky vlastních procesů, zejména vědecko-technického rozvoje, přičemž však již nejde o cílené překonávání předcházejících stupňů společenského vývoje směrem k vizi lepší společnosti. Druhá moderna je charakteristická tím, že produkce bohatství je spojena s produkcí rizik, jinými slovy, rizika jsou doprovodným příznakem či modernizačním koproduktem blahobytu a ambivalentním rysem modernizace jako takové. Roste individualizace, která souvisí s probíhajícím rozvolněním sociálních a institucionálních struktur postindustriální společnosti. Životní dráhy se stávají nejasnými, slábne pocit solidárních závazků, přenášení odpovědnosti za úspěch v životě na jednotlivce zprošťuje stát a instituce povinností starat se o tvorbu podmínek sebeuskutečnění.

Z. Bauman (2002) užívá pro označení současné radikálně moderní společnosti pojem „tekutá modernita“. Podobně jako ostatní analyticky skloňuje pojmy jako deregulace, flexibilizace a liberalizace, přičemž oproti „těžké modernitě“ s jejím průmyslovým rozmachem, nárůstem produkce, racionálním plánováním, prostorovou expanzí, pro niž lze užít metaforu „věk hardwaru“, se „softwarový věk“ vyznačuje právě „kapalností“. Společenské a výrobní vztahy ztrácejí pevné obrysy a přizpůsobují se proměnlivým okolnostem, zároveň je již nelze v důsledku globalizačních a dnes stále více také antiglobalizačních procesů racionálně regulovat a řídit. Slábnoucí stát sahá k rozpuštění většiny omezení individuální svobody, pokud

totiž mizí úkoly, které se v minulosti odvíjely z vědomí příslušnosti ke společenskému celku, je třeba, aby se o sebe dokázali postarat sami lidé. Situace nárokuje zvýšené adaptační schopnosti jedinců, skupin i komunit na neustálé změny sociálních podmínek. Společenským problémem se stávají procesy sociální exkluze a marginalizace těch, kteří se přizpůsobit nezvládají.

Nejde tedy jen o rozklad pospolitosti a krizi komunitarismu, ale svým způsobem také o krizi tradičního liberalismu spojeného s právním a sociálně filosofickým welfarismem. Neoliberální model vlády přináší hlubokou erozi sociálního státu (welfare state) a nastoluje situaci, kdy stát jako dosavadní hegemon rezignuje na odpovědnost ve vztahu k zajištění potřeb občanů (např. plné zaměstnatelnosti, péče o zdraví apod.) a požaduje, aby se lidé stali „manažery vlastních rizik“. Jinými slovy převzali odpovědnost za uplatnitelnost na trhu práce, za zdravotní a sociální pojištění, investovali do budoucnosti prostřednictvím vzdělávání apod. Vzniká „workfarizovaná“ společnost, v níž je obecná distribuce sociálních statků všem členům společnosti nahrazena orientací sociálních politik již jen na jedince rizikové a ohrožené.

Oproti industriální společnosti založené na fyzickém kapitálu, množství lidské práce a průmyslu byl ještě v nedávné minulosti stavěn koncept společnosti postindustriální (D. Bell) či informační (Toffler, Castells), v současnosti se však především skloňuje Stehrův (1994) pojem „knowledge society“ (společnost vědění). Klíčovým rysem společnosti vědění je předpoklad, že faktorem dynamiky ekonomické produkce a konkurenceschopnosti podniků je aplikace nových špičkových poznatků do výrobních procesů, obvykle již robotizovaných a digitalizovaných. Toto „osvobození“ dělníka od práce je však v sociálním smyslu rizikovým projektem. Střízlivé odhady připouštějí, že pokud se společnost vědění stabilizuje jako model sociální organizace, bude se členit na 20 % těch, kteří budou patřit k intelektuální elitě, na 60 % kvalifikovaných nemanuálních, ale nekreativních obsluhovatelů technologických zařízení, a na 20 % těch, kteří nikdy nezvládnou přístupové cesty, aby se stali byť jen pomocnými silami v informačně technologickém světě (Petrušek, 2006, 413). Veselý (2005, 4-5) na základě Willkeho analýz sociální stratifikace však konstatuje, že právě oněch 60 % kvalifikovaných, ekonomicky aktivních zaměstnanců nucených permanentně se vzdělávat bude podléhat natolik

rychlým změnám v nárocích na kvalifikaci, že se celé skupiny zaměstnanců mohou kvůli změně technologie propadnout do spodního sociálního segmentu; společnost vědění tedy může znamenat jak existenci špičkových pracovišť vědy a výzkumu, tak zároveň funkční nigramotnost velké části populace a neschopnost podílet se na životě společnosti.

Mění se model správy společnosti. Již nejde o sociální regulaci, která by umožňovala udržovat tržní ekonomiku, ale o merkantilizaci celé společnosti (tržní socializaci), která je nastolena jako centrální dispozitiv sociálního řádu a každého subjektu (Foucault, 2007, 177-9). Pokud se trh stává nejvýznamnějším regulačním a socializačním faktorem, potom lze snáze pochopit, proč se klíčovými hesly vzdělávání stávají „podnikavá škola, „podnikavá univerzita“, „podnikavý žák“ a novou vzdělávací strategií „výchova k podnikavosti“, která má nastupující generaci ukázat, že zisků a úspěchu se dosahuje flexibilitou, zvýšením kompetitivnosti a minimalizací nákladů. „Zpodnikavění“ zasahuje i stát a všechny instituce veřejného sektoru včetně školy, které mají být řízeny jako firma a vstupovat do tržní soutěže o zákazníky jako poskytovatelé vzdělávacích služeb.

V neoliberálním modelu správy společnosti sílí tendence vnášet do vzdělávání mechanismy kontroly a zvýšit výkon škol čistě kvantitativními prostředky. Příkladem mohou být srovnávací testy škol, sestavování ratingových žebříčků apod. Neoliberální správa vzdělávání zavádí novou organizační kulturu, která chápe normy, jež v moderní době sloužily zejména k identifikaci odchylek a normalizaci jednotlivců, jako „indikátory kvality školy,“ které mají vypovídat o její schopnosti obstát v konkurenčním prostředí.

„Disciplinační rámec je v subjektech vzdělávání nahrazovaný rámcem kontrolním, který vyjadřují takové praktiky, jako je identifikace dobré praxe (best-practices), neustálé vyhodnocování kvality, kontinuální evaluace, to vše proto, aby se vzdělávání ve smyslu služby facilitovalo jako efektivní a produktivní prostředí“ (Kaščák & Pupala, 2012, 25).

Klientský systém v duchu tržní logiky předpokládá, že školy lze považovat za podnikatelské subjekty soutěžící na trhu se vzděláním o přízeň potenciálních zákazníků, kteří se mají rozhodovat jen pro ty nejschopnější a nejlepší vzdělávací instituce (Pedró & Rolo, 1998). Dochází tak k řízení subjektů jako konzumentů vzdělávacích služeb prostřednictvím informací, které o nich mají.

Scénáře budoucího vývoje školy v knowledge society

V oficiálním diskursu OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) analyzujícím možnosti rozvoje školy ve společnosti založené na znalostech (knowledge society) se uvádějí tři scénáře možného budoucího vývoje (OECD 2001; Kotásek 2002; Walterová, 2004): Prvním je descolarizace – slábnutí společenské role školy a odklon od institucí poskytujících formální vzdělání. Druhým scénářem je zakonzervování současného stavu s rizikem stagnace. Třetí, svým způsobem optimistický scénář, predikuje rescholarizaci, tedy posílení role školy ve společnosti. Rescholarizační scénář nabízí dvě alternativní vize, které však mohou navzájem koexistovat. První vizí je vzestup komunitních škol, druhou je předpokládaný rozvoj škol jako tzv. učících se organizací. První model předpokládá zcela v intencích tradic sociálně pedagogického myšlení silný společenský konsensus ohledně školy jako nástroje proti společenské fragmentarizaci a ztrátě společenských hodnot, ve druhém případě jde o model tzv. „učící se školy“ orientované na vysokou kvalitu a inovace vzdělávání, dosahované personalizací vzdělávacích procesů šitých na míru jednotlivým žákům, ovšem s vysokou mírou zachování centrálního řízení školy ze strany státu (Černý, Greger, Walterová & Chvál, 2100).

Rozdíl obou konceptů je poměrně zjevný, v případě komunitní školy jde o otevřenost školy vůči vzdělávacím a sociálním potřebám lokality a podnětí procesů komunitního učení, které umožní participaci a rozvoj místních společenství. Naproti tomu škola jako „učící se organizace“ je inspirována firemní kulturou, k níž ve znalostní ekonomice patří představa rozvíjení podniků na základě permanentního rozvoje zaměstnanců. Mnozí kritici se proto domnívají, že právě tento model školní instituce je nástrojem potřeb znalostní ekonomiky a liberalizovaného trhu.

Podnik jako učící se organizace je založen na jasné strategické vizi, charismatickém týmovém vedení a na tzv. osobním mistrovství zaměstnanců, které umožní, aby organizace profitovala z plného nasazení specifických dovedností jednotlivců, to dává organizaci proaktivitu a inovativní přístup. Zaměstnanci si tak uvědomují svůj přínos pro organizaci a hledají možnosti, jak své dovednosti v organizaci dále rozvíjet (Pokorná & Ivanová, 2010). Cílem je vytvořit takové

prostředí, ve kterém zaměstnanci pracují ve prospěch firmy ochotně a efektivně.

Pokud jde o školy a novou kulturu učení, která je do nich zaváděna pod vlivem teorií nového managementu, kriticky je reflektována především skutečnost, že podniky jako typické „učící se organizace“ kladou důraz na strategické myšlení a efektivní využívání informací, aniž by však byl dostatečně zohledněn aspekt morální, sociální, duchovní (Martínez-Otero, 2006). V tomto modelu tedy dochází k odklonu orientace školy na její tradiční funkce, jako byla ve sféře individuální celková kultivace osobnosti a ve sféře společenské sociální výchova k životu občana v demokratické společnosti (Carnoy, 1999). Právě zde se již dostáváme k samotné podstatě problému a k položení klíčových otázek, k jakému sociálnímu celku má vést a vychovávat škola, pokud je společnost sjednocena již jen tržními zájmy? Může být škola, která má podle klíčových dokumentů „vychovávat pro konkurenceschopnost“, sociálně pedagogická, a pokud ano, tak v jakém smyslu? A co vlastně znamená sousloví „školní sociální pedagogika“?

Dva pohledy na školu jako sociálně pedagogickou instituci

Dnes lze sociální pedagogiku ve vztahu ke škole nahlížet zejména ze dvou perspektiv, které odrážejí dvě relativně samostatné sociálně pedagogické tradice: První tradicí je již zmíněné pojetí školy jako komunitní instituce. Druhou tradicí, která více odpovídá pojetí sociální pedagogiky jako oboru orientovaného na pomoc dětem a mladým lidem, je model severoamerické školní sociální práce (School Social Work), který byl importován do Evropy v 60. letech minulého století – nejčastěji se v takovém případě hovoří o školní sociální práci či o sociální práci ve škole. V Německu, kde konvergovala sociální pedagogika se sociální prací, se po dlouhá desetiletí užívalo dubletního označení sociální práce/sociální pedagogika ve škole (Sozialarbeit/Sozialpädagogik in der Schule), u některých autorů se však lze setkat s preferencí pouze jednoho označení. Na představení těchto dvou přístupů se nyní zaměříme.

KOMUNITNÍ ŠKOLA JAKO SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ INSTITUCE

Komunitní škola je konceptem, který má již určitou historii. Tradičně lze za komunitní školy považovat takové, které vycházejí z myšlenky školy chápané jako pospolitost žáků a učitelů. V moderní době lze inspirační zdroje školy chápané jako pospolitost vystopovat zejména v reformní pedagogice u C. Freineta, R. Steinera, J. Deweye, P. Petersena, A. S. Makarenka, ale také u představitele antiautoritativní pedagogiky A. S. Neilla a mnoha dalších. Významnými rysy škol pojatými jako „školní obce“ byly žákovská samospráva, žákovská shromáždění s pravomocí demokraticky rozhodovat, důsledná koedukace, která přibližovala školu skutečnému sociálnímu životu, podpora prosociální orientace a vzájemné pomoci, zapojení do projektů a akcent kladený na komunikaci a kooperaci při učení. Zcela klíčový byl partnerský vztah učitele a žáků.

V recentní české odborné literatuře (Cichoňová, 2004; Lauermann, 2002, 2008, 2010, 2011a,b; Lorenzová 2001a,b; Neumajer, 2002; Vik, 2004, 2007) je koncept komunitní školy reflektován zejména z hlediska duchovního, sociálně aktivizačního, preventivního a materiálního potenciálu školy, který je využit jak ve prospěch rozvoje jedinců, tak lokálních komunit. Současná komunitní škola je založena především na otevřenosti vůči vzdělávacím a sociálním potřebám komunity a na podnícení takových procesů komunitního učení, které rozvinou potenciál místních společenství v řešení otázek jejich života cestou participace na vzdělávacích projektech.

Jak připomíná Šťastná (2002), dobrý projekt rozvíjí zaujetí a zájem lidí, pomáhá formulovat priority komunity, dává příležitost ke vzájemnému učení a obohacování, pomáhá překonávat černobílé vidění světa a otevírá lidem nové možnosti tím, že využívá existující zdroje k překonání problémů nebo realizaci společných cílů. To se v České republice ukazuje jako zvláště významné, zejména pokud jde o sociálně znevýhodněné komunity. Jak uvádějí zprávy Úřadu vlády (2006, 2012), v ČR roste počet sociálně vyloučených lokalit¹⁵⁶, dochází ke zvyšování napětí a k eskalaci konfliktů. Závažným důsledkem probíhajících procesů sociálního vyčleňování je, že

¹⁵⁶ V roce 2006 bylo identifikováno 330 vyloučených lokalit ve 167 obcích, v roce 2012 jejich počet přesáhl 400 (Čada, 2015).

ohrožené komunity a jednotlivci přijímají strategie naučené bezmocnosti a nepovažují samy sebe za aktivní účastníky sociálního dění, nedokáží proto využít procesů komunitního učení ani potenciálu komunitní praxe ke zlepšení podmínek vlastního života. V tomto smyslu může komunitní škola svým výrazně proinkluzivním zaměřením přispět k procesu sociálního začleňování a také k řešení problémů lidí na místech, kde vznikly.

Znaky komunitních škol

V současném pedagogickém diskursu je značná pozornost věnována zejména identifikaci charakteristických znaků komunitních škol. Severoamerická Koalice komunitních škol (Coalition for Community School, CFCS),¹⁵⁷ sdružující komunitní školy a iniciativy na úrovni celých Spojených států amerických, v tomto směru píše:

„Komunitní škola je jak místo, tak i soubor různých partnerství mezi školou a dalšími prostředky komunity. Její integrované zaměření na vzdělávací programy, sociální a zdravotní služby, mládež, komunitní rozvoj a zapojení komunity vede k lepšímu učení studentů, činí rodiny silnějšími a komunity zdravějšími.“ (CFCS, © 2016).¹⁵⁸

Komunitní školy se orientují na funkční partnerství, která přinášejí do škol zdroje finanční i personální, a podílejí se na základě analýzy potřeb na mimoškolních aktivitách (Pappano, 2010). Právě tyto mimoškolní aktivity v podobě rozmanitých projektů formují pozitivní sociální interakce a propojují školy s jejich komunitami (McLaughlin, 2000; Richardson et al., 2010). Školy se tak stávají centry komunitního života a jsou otevřené všem jejím členům, nejen během dne, ale také večer a o víkendech.

U komunitních škol je typicky akcentováno provázání školního vzdělávání a poskytování vzdělávacích, sociálních a případně i dalších služeb. Tím, že poskytují své služby jako koordinovanou reakci na aktuální potřeby dětí i dospělých a nabízejí vhodné příležitosti ke vzdělávání prostřednictvím různého typu podpory a služeb,

¹⁵⁷ Koalice uvádí, že komunitních škol je v USA více než pět tisíc, přičemž mnoho měst použilo model komunitní školy jako platformu školní reformy. Např. Chicago, Illinois má v současnosti více než 150 komunitních škol; Portland, Oregon, 55 škol (známé jako SUN Schools – School Uniting Neighborhoods), Lincoln, Nebraska, 25 škol; NYC více než 100 škol (CAS - Children's Aid society community schools).

¹⁵⁸ „A community school is both a place and a set of partnerships between the school and other community resources. Its integrated focus on academics, health and social services, youth and community development and community engagement leads to improved student learning, stronger families and healthier communities.“ (CFCS: What is a Community School? © 2016).

přinášejí řešení problémů blíže členům komunity (Eccles, 1999; Dryfoos, 1994; Hodgkinson, 1998).

Za zvláště významnou je považována role, kterou hraje komunitní škola v lokalitách s vysokou mírou sociálního rizika (nezaměstnanost, nízký socio-ekonomický status rodin, zvýšená delikvence). Basch (2010) např. míní, že komunitní školy mohou zajistit zdravotní, psychologické a sociální poradenství a služby studentům žijícím v nízkopříjmových komunitách, kde jsou tyto služby obvykle těžko dostupné. K nejznámějším projektům tohoto typu lze řadit např. Children's Zone v New Yorku, EAZ (Education Action Zone) ve Velké Británii a ZEP (Zones d'Education Prioritaires) ve Francii (Hatcher & Leblond, 2001).

Učení a vzdělávání v komunitní škole nejsou cílem samy o sobě, ale nástrojem komunitního rozvoje a zlepšení kvality života v lokalitách, znamená to, že komunitní škola není ani tak vzdělávací program, jako spíše strategie rozvoje školy a lokality. V tomto smyslu je pochopitelné, že transformace škol na školy komunitní je např. v USA a Británii užívána také jako platforma reforem školního vzdělávání. Tyto reformy mají zlepšit situaci lidí žijících v zónách se specifickými riziky, napomoci zlepšení školních výsledků žáků a žákyň a podpořit tak jejich sociální vyhlídky do budoucna.

Výzkumy komunitních škol

Empirické výzkumy edukační praxe komunitních škol jsou dle údajů organizace The International Centre of Excellence for Community Schools (ICECS) v současnosti realizovány po celém světě. Britské terénní výzkumy pod vedením J. Quinn z Children's Aid Society (National Institute for Community Schools) se mimo jiné zaměřují na volnočasovou práci s mládeží ze sociálně znevýhodněného prostředí a kariéerní rozvoj mládeže. (Quinn, 2011).

Pro podporu a rozvoj komunitních škol jsou významné závěry výzkumné zprávy Martineze a Hayese (2013), kteří na základě kazuistických studií potvrzují sociální návratnost investic do škol komunitního typu. Výzkum Mortiera, Hunta, Van de Putta & Van Hova (2010) potvrdil, že využití znalosti místní komunity, dovedností a zkušeností získaných díky komunitní praxi má pozitivní vliv na inkluzi jednotlivých žáků.

Podle Koalice pro komunitní školy dosahují komunitní školy v USA v oblasti

sociální inkluze velmi dobrých výsledků zejména proto, že pomáhají všem dětem bez rozdílů prožít ve školním prostředí úspěch. Zlepšení je patrné nejen ve znalostech, ale také v hodnotnějším trávení volného času a zapojování se do života komunity. Výzkum dále uvádí snížení procenta předčasného ukončení vzdělávání, intenzivnější spolupráci s rodiči při řešení výchovných problémů a pozitivní dopad na kvalitu života rodin a rozvoj celé místní komunity (Coalition for Community Schools, 2009).

Výzkumy však také ukazují, že jakkoli jsou zkušenosti z praxe komunitních škol podnětné, nejsou vzhledem k lokálním specifikům beze zbytku přenositelné do jiných podmínek. To potvrzuje např. britský výzkum spojený s implementací projektu dětských harlemských zón (HCZ) do Velké Británie, kde vznikly na školách, které měly vzhledem ke svému lokálnímu přesahu potenciál stát se školami komunitními, iniciativy podporující jeho zavedení. Výzkumy (Dyson et. al., 2012) však ukázaly, že projekt byl cílen primárně na „ohrožené rodiny“, což zahrnovalo neúměrně malou část rodin a dětí z celé lokality obklopující danou školu. Ve výzkumu Developing Children's zones for England autoři připouštějí možnost jisté formy implementace projektu Harlem Children Zones do britského kontextu, ovšem za podmínky, že by byl orientován na široké spektrum problémů všech sociálních skupin dané komunity (Dyson et al, 2012).

Komunitní školy v USA

Praxe komunitních škol ve Spojených státech Amerických je založena na partnerství mezi školou a dalšími komunitními zdroji s cílem zajistit žákům z jakékoliv socioekonomické skupiny uspokojení jejich individuálních potřeb. Existuje zde více modelů komunitních škol a jejich variant, které kombinují prvky jednotlivých modelů, z nichž lze uvést zejména tyto:

- Beacon schools jsou školy komunitního typu v New Yorku, otevřené v době mimo výuku pro děti, mládež i dospělé. Tyto školy, podporované institutem Youth Development Institute, se orientují na rozvoj a vzdělávání mládeže, rozvoj služeb v komunitě, propojení života školy a domova.
- Komunitní školy organizace Children's Aid society fungují od roku 1992 v New Yorku, a to v sociálně vyloučených lokalitách jako je Jižní Bronx, Východní Harlem, Staten Island a Washington Heights. Tyto školy propojují kurikulum

- s realizací školních i komunitních služeb zdravotního a sociálního charakteru.
- Komunity ve školách (Communities in Schools, CIS) jsou školy v 25 amerických státech řízené organizací na národní úrovni o 200 pobočkách. Tyto školy zakládají podpůrné služby pro žáky na školách, spojují péči o mládež se spoluprací s dospělými, usilují o rozvoj komunit na základě tvorby nových partnerství komunitních škol a šíření příkladů dobré praxe.
 - Školy 21. Století (Schools of the 21st Century) fungují ve státě Connecticut jako model služeb pro děti a rodinu realizovaných ve škole; model transformuje školu do multiservisního centra a snaží se eliminovat rozdíly ve službách pro dítě ve škole a mimo ni. Tento model vychází ze spolupráce s Comer's School Development Program (SDP) a Comer/ Zigler Initiative (CoZi).
 - Model United Way Bridges to Success (Jednotná cesta vede k úspěchu) byl iniciován v Indianapolis organizací the United Way of Central Indiana na základě partnerství se státními školami. Zahrnuje rozšíření služeb ve školách a řízení tohoto procesu místními pobočkami organizace (jde o obchodní, církevní nebo sociálně orientované subjekty). Projekt má pomoci zlepšit školní výsledky žáků, podpořit samostatnost rodin a rozvoj komunit.
 - Univerzitou podporované komunitní školy (University-Assisted Community Schools): model vychází ze spolupráce organizace The Netter Center for Community Partnerships a University of Pennsylvania. Nyní dochází k rozšíření spolupráce s dalšími univerzitami – Boston College, the University of Central Florida, the University of Oklahoma at Tulsa a the University of New Mexico. Tyto komunitní školy slouží všem členům komunity, současně přinášejí příležitosti pro pedagogický výzkum a pro zapojení studentů na bázi občanské participace (National Centre for Community School, 2011, 11-12).

Při podpoře rozvoje komunitních škol se v USA výrazně angažuje asociace Společnost pro pomoc dětem (Children's Aid Society, CAS) se sídlem v New Yorku a její Národní středisko pro komunitní školy (National Center for Community Schools, CCS¹⁵⁹). Asociace je aktivní zejména v oblasti transformace veřejného vzdělávání. Ve spolupráci s odborníky z univerzit připravuje metodická doporučení na podporu zavádění komunitních škol do praxe. V roce 1997 se CAS stala také jedním ze

¹⁵⁹ Zal. 1994 s původním názvem National Technical Assistance Center for Community Schools.

zakládajících členů Koalice pro komunitní školy (Coalition for Community Schools, CFCS). Koalice má sídlo ve Washingtonu na Institutu pro výchovné vedení (Institute for Educational Leadership).

Ke společným principům komunitních škol, které jsou sdružené do Koalice, patří: podporovat pevná partnerství, sdílet odpovědnost za výsledky, stanovovat vysoká očekávání, stavět na silných stránkách komunity, přijímat rozmanitá a inovativní řešení (CFCS, © 2016). Koalice spolupracuje s řadou partnerů z oblasti komunitního rozvoje a podpory rodiny, se vzdělávacími asociacemi, školami a jejich lokálními komunitními sítěmi, s vládními orgány a je podporována významnými národními i mezinárodními nadacemi.¹⁶⁰

Komunitní školy ve Velké Británii

K rozvoji prvních komunitních škol tzv. „village colleges“ docházelo v Británii od 60. let minulého století (propagátorem byl zejména Henry Morris). V tomto období šlo podle Rýdla (1997) o součást politiky pozitivní diskriminace sociálně znevýhodněných skupin žáků, přičemž v rámci tohoto přístupu sloužily školy jako podpora rekonstrukce společnosti. Ve vybraných „primary schools“ v zanedbaných městských průmyslových oblastech (zejména Liverpoolu a Manchesteru) byly realizovány pilotní projekty, v jejichž rámci školy obdržely finanční prostředky na pracovní místa s cílem zvýšit školní úspěšnost sociálně znevýhodněných skupin žáků a zintenzivnit spolupráci s jejich rodiči (typicky šlo o zřizování poradenských center, poskytování rekvalifikačních kurzů pro mladé nezaměstnané aj.).

Počátek 70. let byl charakteristický rozvojem integrovaných „comprehensive schools“. K sociálně kompenzační funkci přistoupila funkce komunitní a infrastrukturalní – školy začaly být nově využívány jako místo komunitních a obecních aktivit a zároveň začaly nabízet specifické vzdělávací a výchovné aktivity pro všechny děti i dospělé z komunity (např. různé možnosti výstupních kvalifikací, vytváření integrovaných pracovišť se sociálně, kulturně a vzdělanostně orientovanými institucemi pro vzdělávání dospělých či pro využívání volného času (Rýdl, 1997).

¹⁶⁰ Například the Atlantic Philanthropies, the Annie E. Casey Foundation, JP Morgan Chase Foundation, the Stuart Foundation, the W. K. Kellogg Foundation, the Charles Stewart Mott Foundation, posledně jmenovaná je v podpoře rozvoje komunitních škol aktivní také v ČR a v celém bývalém východním bloku.

V současnosti lze říci, že ve Velké Británii (v případě této studie v Anglii a ve Walesu) existují dvě linie rozvoje komunitních škol. První se vztahuje k tzv. „maintained schools”, tedy státním školám, které v praxi řídí místní autority (local educational authorities, LEA) a které musí následovat státní kurikulum. Místní orgány zaměstnávají personál, vlastní budovy a určují podmínky přijetí do škol. V oblasti těchto škol vyvíjí značnou iniciativu The International centre for excellence of community schools (ICECS), Coventry, v čele s její výkonnou ředitelkou Chris Jones, která se v posledních letech svou účastí na odborných seminářích a workshopech výrazně podílí také na propagaci a podpoře komunitních škol v České republice.

Druhá linie navazuje na již uvedené iniciativy z 60. a 70. let, kdy se komunitní školy měly angažovat zejména v otázkách kompenzace sociálního znevýhodnění a špatných vzdělávacích výsledků žáků v ohrožených lokalitách. Situace je však dnes podstatně méně přehledná, než tomu bylo v minulosti. Chapman (2011, 88-90) připomíná, že školství ve Velké Británii resp. v Anglii doznalo po zvolení konzervativní vlády v květnu 2010 velkých změn. Vláda podporuje především diverzifikované zapojení širšího spektra poskytovatelů vzdělávání ze soukromého i veřejného sektoru, přitom však stále verbálně klade důraz na rovnost příležitostí a na sociální mobilitu.

Především dochází v duchu neoliberálních zásad ke změnám v řízení škol (akcentovány jsou nové modely leadershipu orientující vedení školy na strategické partnery mimo školu), jsou zaváděny nové typy škol (akademie, free schools a propojené školy, tzv. all-through schools¹⁶¹), které jsou nezávislé na místních úřadech a spadají přímo pod ministerstvo školství. Je také podporován vznik rozsáhlých organizačních struktur umožňujících sdružovat školy do federací¹⁶² či řetězců¹⁶³ propojených jedním koordinujícím sponzorem.

V rámci zavádění vícezdrojového financování jsou školy podporovány od soukromých sponzorů a účelově vytvářených sdružení (trustů), která na sebe přijímají závazek spolupracovat ve prospěch školy a pomáhat jí při strategickém rozvoji – odtud označení těchto škol jako „škola-trust“. Zapojení soukromého sponzora má přinést do škol nejen více financí, ale také nový typ kultury školní

¹⁶¹ All-through schools jsou školy, které nabízejí pod jednou střešou vzdělání od primárního (či předškolního) po střední vzdělání, tedy do 16-19 let.

¹⁶² Skupiny škol fungující v rámci jedné správní struktury často s jedním ředitelem.

¹⁶³ Do řetězců se často spojují free schools jako státem financované nezávislé školy.

organizace, zkušenosti z praxe privátního sektoru a nového managementu¹⁶⁴, lze tedy říci, že aktuálně v praxi dochází ve Velké Británii k míšení kultury komunitní školy s „podnikovou“ kulturou školy jako učící se organizace.

Popsané změny přístupu ke školám směrem k jejich diverzifikaci a propojení s podnikatelskou sférou v rámci apelu na společenskou odpovědnost firem lze ilustrovat na tzv. akademiích, které aktuálně mají tři formy:

- Sponzorované akademie („Sponsored academies“): již existující státní školy (maintained schools), které měly podprůměrné vzdělávací výsledky, proto jim byl jim na základě intervenční strategie vlády přidělen sponzor, který je finančně podporuje a podílí se na jejich řízení. Soukromým sponzorem jsou obvykle obchodní společnosti a vzdělávací charity, které spolupracují a univerzitami a kolejemi dalšího vzdělávání.
- Reformované akademie („Converters academies“): škola, která byla dříve podporovaná, ale protože dosáhla velmi dobrých výsledků, požádala o vyčlenění z kontroly místními autoritami, aby získala plnou nezávislost a právní autonomii.
- Svobodné školy („Free schools“): jde o nové akademie zřizované od roku 2011 podle programu Svobodná škola. Jde o státem financované školy, které mohou být zřizovány širokou škálou navrhovatelů, skupinami učitelů, rodiči, učiteli, charitativními organizacemi, vysokými školami, podniky apod.¹⁶⁵ Tyto typy škol nejsou závislé na lokálních autoritách, fungují se souhlasem ministerstva školství a vládní dohody o financování (funding agreement). (New Schools Network, 2015).

Nové organizační struktury v podobě sponzorovaných akademií vznikají v důsledku liberalizované a decentralizované školské politiky často v problémových velkoměstských lokalitách s kumulací sociálních a ekonomických rizik (bydlení, zdraví, kriminalita) a týkají se škol s dlouhodobě podprůměrnými vzdělávacími výsledky. Jak ukazuje výzkum University of Manchester (Chapman, 2011, 91-95), pro jejich rozvoj jsou však klíčové nejen impulsy ze strany státu či vstup strategického sponzora, ale zejména lokální kontext a přítomnost důležitých místních

¹⁶⁴ Nový veřejný management (new public management) – na službu orientovaná veřejná správa vycházející z myšlenky štíhlého státu, jejím cílem je snižovat náklady a zvyšovat výkonnost.

¹⁶⁵ Dle Chapmana (2011, 89) lze „free schools“ přirovnat k americkým veřejným školám s vyšší mírou nezávislosti, takzvaným „charter schools“ anebo ke svobodným školám ve Švédsku.

katalyzátorů, jako je nespokojenost se situací školy a sdílená naděje na zlepšení, individuální vize lídra školy přesahující hranice školy a nejbližší komunity či působení neziskové organizace, jejíž činnost má natolik silný přesah, že pozitivně ovlivňuje také situaci škol.

Komunitní školy v ČR: vývoj a současný stav

Pro Českou republiku byl zájem o otázky komunitního rozvoje a komunitní práce (včetně neformálního komunitního vzdělávání a učení) charakteristický od devadesátých let 20. století na půdě nově etablovaného vysokoškolského oboru sociální práce (např. Hartl, 1998; Havrdová, 1997). V sociální pedagogice byl zájem o teoretickou reflexi komunitního vzdělávání a komunitní školy, zavedení komunitního vzdělávání do škol či přípravy komunitních pracovníků zaznamenán až s počátkem milénia (Lorenzová 2001a, 2001b; Neumajer, 2002; Lauermann 2002, 2010, 2011a, b; Lauermann et. al. 2008; Šedřová & Rabušicová, 2003; Cichoňová, 2004; Vik 2004, 2007; Murphy & Novák, 2005).

Vznik a vývoj komunitních škol v ČR je spojen s iniciativami, které probíhaly od devadesátých let minulého století za podpory mezinárodních nadací na podporu občanské společnosti v celém postkomunistickém bloku: v roce 1992 byl v Maďarsku zahájen projekt Rozvoj komunitních škol (Community school Development Project) iniciovaný tehdejším Open Society Institutem (OSI) New York¹⁶⁶ a jeho maďarskou pobočkou. V roce 1997 se program rozšířil do České republiky, Slovenské republiky, bývalé Jugoslávie a Albánie. Ve stejném roce bylo v Ruské federaci, konkrétně v Krasnojarsku, založeno s podporou nadace Charles Stewart Mott Foundation a americké nevládní organizace Educated Choices Heighten Opportunities (ECHO) Centrum pro komunitní spolupráci, které vytváří specifický model komunitních škol v Rusku, zejména pak v oblasti Sibíře.

Lauermann (2013) uvádí, že výzkum pro Nadaci C. S. Motta ukázal, že v ČR je asi sto základních a zhruba dvacet středních škol, které splňují taková kritéria, aby si mohly říkat komunitní. Další školy pak mají některé komunitní rysy. Nicméně, nelze zastírat, že určitým limitem přístupu ke komunitním školám v ČR je, že jsou dosud laickou a částečně také odbornou veřejností vnímány, na rozdíl od zahraničí (USA,

¹⁶⁶ Od roku 2011 Open Society Foundations (OSF).

Velká Británie, Španělsko, Latinská Amerika), jako alternativní typ školy. Dalším specifickým je, že rozvoj komunitních škol byl v České republice podobně jako v dalších postkomunistických zemích zpočátku výrazně navázán na nevládní organizace (NGO) a že jejich vývoj v české praxi předcházela teoretická reflexe. V tomto smyslu byly průkopnické aktivity občanského sdružení Poryv, které ve spolupráci s Open Society Fund (1997-2000) realizovalo projekt zaměřený na podporu koordinátora komunitního vzdělávání a rozšíření nabídky komunitních aktivit tří škol (Vik & Vrzáček, 2005).¹⁶⁷

K jednomu z prvních nositelů myšlenky komunitních škol v ČR patřila také obecně prospěšná společnost Nová škola, která v letech 2000-2002 realizovala ve spolupráci s nadacemi Charles Stewart Mott Foundation a Nadací rozvoje občanské společnosti projekt Podpora komunitních škol, jehož cílem bylo podnítit vývoj komunitních škol v etnicky smíšených lokalitách.¹⁶⁸ K dalším iniciativám téže organizace patřily Letní školy komunitního vzdělávání (2005, 2007) a projekty Přeměna škol na vzdělávací centra místní komunity (2006-07), Podpora komunitních škol/center v České republice (2006-09).

Iniciativní byly však také školy samotné, zejména pak ty, které vzdělávají žáky a žákyně ze sociálně znevýhodněného prostředí. V roce 2000 byla založena Liga komunitních škol, občanské sdružení zastřešující školy orientované na vytvoření modelu inkluzivního komunitního vzdělávání s cílem prosadit tento model do českého vzdělávacího systému. V rámci Ligy se angažují především školy, které působí v sociálně vyloučených lokalitách nebo v jejich blízkosti.¹⁶⁹ Samy tyto školy však vnímají, že jsou nálepkovány jako segregáčnické a považované za příčinu vzdělávacích neúspěchů romského etnika, stěžují si, že postrádají systémové zvýhodnění a jasné definování jejich role ve vzdělávacím systému (Liga komunitních škol).

Naproti tomu aktivity venkovských komunitních škol vycházejí z jiných kořenů a ubírají se poněkud jiným směrem. V roce 2005 vzniklo občanské sdružení Národní síť venkovských komunitních škol, v současnosti má partnery ve více než 10 evropských i mimoevropských státech. Smyslem sdružení je podpora venkovského

¹⁶⁷ Šlo o ZŠ Angelova v Praze 4 Modřanech, 5. ZŠ Most-Rudolice a 1. ZŠ Plzeň.

¹⁶⁸ Projektu se zúčastnily ZŠ Křenová v Brně, CZŠ Přemysla Pittra v Ostravě, ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze a ZŠ v Předlicích v Ústí nad Labem.

¹⁶⁹ ZŠ Praha: Grafická, Havlíčkovo nám.; ZŠ Ústí n. Labem: Předlice; ZŠ Most: Chánov; ZŠ Brno: Křenová, nám. 28. října.

komunitního rozvoje s důrazem na celoživotní vzdělávání venkovské populace v komunitních školách. K venkovským komunitním školám patří například Komunitní škola Bory, KŠ Rosice, KŠ Tasov, KŠ Hoříněves, KŠ Starý Jičín. Školy působí zejména na Moravě, k jejich „standardům“ patří poskytování celoživotního vzdělávání všem dospělým obyvatelům obce (nejen rodičům) a podílení se na rozvojových aktivitách a komunitním životě obce (Brána pro venkov, 2009).

Také v ČR se objevují snahy o systémové propojení komunitních škol a sociálních služeb, byť zatím spíše ojediněle.¹⁷⁰ Mnoho škol také postupuje ve svých komunitních iniciativách samostatně, příkladem může být Komunitní škola Plzeň: 1. ZŠ, která se od konce 90. let snaží na sídlišti Bolevec ze školy vytvořit vzdělávací a kulturní centrum, které by bylo založeno na myšlence komunitního vzdělávání. Řada škol žádá na projekty přeměny školy v komunitní centrum obce dotace z evropských fondů (Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost).

Uvedli jsme, že počátek rozvoje komunitních škol v ČR byl spojen s iniciativami nevládních organizací. O sblížování perspektiv představitelů nevládního sektoru, komunitních škol a MŠMT lze hovořit až od roku 2007, kdy se uskutečnila panelová diskuse představitelů NGO a MŠMT a byla vypsána zakázka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR na zpracování Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol (2008). Tým vedený analytikem komunitních škol a odborníkem na mezinárodní spolupráci komunitních škol M. Lauermannem provedl případovou studii 40 škol. Analýza ukázala, že ve vzorku škol, které samy sebe označily jako komunitní nebo byly zapojeny do projektu na podporu komunitní dimenze školy, pouze jedna škola budovala koncept komunitního vzdělávání na základě jeho propojení se školním vzdělávacím programem. Osm středních a jedna základní škola ze zkoumaného vzorku koncept komunitní školy rozvíjely ve vazbě na celoživotní vzdělávání dospělých jako doplňkovou hospodářskou činnost, která však nebyla zohledněna ve školních kurikulárních dokumentech¹⁷¹ (Lauermann et al., 2008; Lauermann, 2010).

Obecným rysem komunitních škol je, že se do jejich činnosti promítají specifika

¹⁷⁰ Jako příklad lze uvést dokument Olomouckého kraje Střednědobý plán rozvoje sociálních služeb v Olomouckém kraji pro roky 2011 – 2014, konkrétně rámcové opatření Propojení komunitních škol se sociálními službami.

¹⁷¹ Střední školy, které se účastnily projektu *Podpora rozvoje komunitních škol*, realizovaného Moravskoslezským krajem v letech 2006 – 2008.

lokalit, proto komunitní školy nemohou být stejné, na základě studia materiálů lze však přece jen identifikovat určité modely, v jejichž rámci české komunitní školy fungují:

- komunitní školy orientované na vzdělávání dospělých členů komunity;
- komunitní školy se spádovou působností ve vyloučených lokalitách nebo v jejich blízkosti zaměřené na sociální inkluzi;
- komunitní školy jako centra společenského a kulturního života obce;
- komunitní školy zřizované církvemi a spolky;
- komunitní školy zřizované z iniciativy rodičů;
- komunitní školy reformně pedagogického zaměření (waldorfské, montessori atd).

V České republice však nejsou komunitní školy ze strany decizní sféry podpořeny systémově a jsou odkázány na spolupráci s neziskovými organizacemi a na vzájemnou výměnu zkušeností. Iniciativy nejsou aktuálně příliš koordinovány a zejména školy nacházející se ve vyloučených a ohrožených lokalitách sdružené do Ligy komunitních škol budou nuceny ve vztahu k inkluzivním výzvám nalézt nové modely svého komunitního fungování.

Standardy komunitních škol

Jednou z podmínek rozvoje komunitních škol je zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny. Vzhledem k tomu, že komunitní školy vytvářejí svoje mezinárodní sítě na nevládní úrovni, byly týmem zástupců nevládních neziskových organizací¹⁷², které se angažují v této oblasti, formulovány v letech 2004-2009 vzdělávací standardy, které byly ověřeny na 80 školách v 8 zemích v rámci dvouletého projektu „Ověření standardů kvality komunitní školy – projekt mezinárodního akčního výzkumu“¹⁷³.

Z hlediska sociálně pedagogického je vhodné reflektovat, že jedním z

¹⁷² Nová škola, o. p. s. (ČR), Step by Step Foundation (Ukrajina), Step by Step (Moldávie), ContinYou (Velká Británie), Krasnojarské Centrum pro Komunitní Partnerství (Rusko) a GlobeEd Services (Kanada). Výsledky projektu byly prezentovány na mezinárodní konferenci „Rozvoj kvality komunitních škol: Jak si vedeme“, která se uskutečnila pod záštitou ukrajinské Step by Step Foundation ve dnech 14.-15. června 2011 v Kyjevě (Lauer mann, 2011a).

¹⁷³ Za ČR se zúčastnilo 10 škol: Základní škola praktická Králíky, Základní a mateřská škola Brno, Jihomoravské náměstí 2, Základní škola T. G. Masaryka v Blansku, Základní a mateřská škola Višňové, Základní a mateřská škola Lyčkovo nám., Praha, Základní škola Hanspaulka, Praha, Střední škola sociální Perspektiva a Vyšší odborná škola s.r.o. Dubí, Waldorfská a mateřská základní škola Brno, Základní a mateřská škola Oleksovice, Základní a mateřská škola Bohdíkov.

nejvýznamnějších standardů vzdělávání v komunitní škole je sociální inkluze. Standard je definován jako vytvoření příležitosti pro všechny zájemce o vzdělávání a osobnostní rozvoj – bez ohledu na jejich pohlaví, náboženskou příslušnost, etnický původ, místo ve společenském žebříčku, výši rodinných příjmů, fyzické schopnosti či sexuální orientaci (Lauermann 2011a). K dalším standardům patří leadership (vedení podporující rozvoj pracovníků školy), partnerství (rozvíjení spolupráce s lokálními organizacemi a členy komunity), služby (škola jako místo poskytování služeb, poradenských, sociálních, zdravotních), dobrovolnictví (podněcování žáků k participaci na životě komunity), celoživotní učení (podpora vzdělávání dospělých členů komunity), zapojení rodičů (dialog školy a rodiny), kultura školy (orientace na otevřenost, tvořivost, iniciativu, spolupráci a podporu) a rozvoj komunity (škola jako aktér komunitního rozvoje) (International Standards for Community School, © 2016).

K typickým rysům angažovaných komunitních škol patří jejich sdružování na národní, ale také na mezinárodní úrovni a koordinace jejich klíčových aktivit. Již na konci 80. let vznikla v Anglii zastřešující organizace Mezinárodní asociace komunitního vzdělávání (The International Community Education Association) se sedmi regionálními kancelářemi – v Africe, Asii, Evropě, Severní Americe, Jižní a Střední Americe a v oblasti Karibiku a Pacifiku. V současnosti existuje celá řada organizací a nadací s mezinárodní působností (mnohé již byly zmíněny), jejichž cílem je podpora, rozvoj a výzkum komunitních škol.

Je zjevné, že koncept komunitní školy tak, jak je praktikován v různých zemích světa a v rozmanitých lokálních kontextech a jak o něm referují různí autoři¹⁷⁴, není zcela homogenní. Přesto u něj lze identifikovat několik společných rysů, které na závěr krátce shrneme:

- Škola je chápána jako vzdělávací, kulturní a poradenské centrum lokality;
- Ve vzdělávacích nabídkách školy se odráží specifika lokality;
- Škola propojuje edukační realitu školní třídy se životní zkušeností žáků a žákyň a se zdroji samotné komunity;
- Škola usiluje o pomoc při překonávání systémově chybějících řešení ze strany odpovědných autorit zejména v oblasti vzdělávacích potřeb dětí ze sociálně

¹⁷⁴ Brandon & Charlton, 2011; Dyson & Kerr, 2013; Lauermann, 2011a,2011b; Lorenzová, 2001; Lorenzová & Pávková, 2013; Lubell, 2011; McGivney 2011; Quinn 2011; Martinez & Hayes, 2013; Basch, 2010; Pappano, 2010; Richardson, 2010.

znevýhodněného prostředí, ale také strukturálně znevýhodněných mladých lidí a dospělých;

- Škola chápe diverzitu a inkluzi jako rozhodující dimenzi své vize a své praxe;
- Škola je otevřená všem účastníkům komunitního vzdělávání (nezávisle na věku, pohlaví, etnickém původu nebo náboženství), kteří se chtějí navzájem učit a vytvářet školu, která je založena na přátelském dialogu všech;
- Škola se podílí na sociálních a občanských službách a podporuje rozvoj komunitní infrastruktury;
- Škola je orientována na princip celoživotního učení a na mezigenerační spolupráci.

Na závěr lze konstatovat, že má-li být komunitní škola jedním z možných scénářů vývoje, tak jak o tom hovoří dokumenty OECD, předpokládá to proměnu sociální funkce školy, která již nemůže být viděna pouze optikou řízené socializace nastupujících generací. Spíše je třeba chápat ji jako otevřenou instituci, která v procesech vzájemné interakce usiluje o propojení školního života a života komunity a vytváří tak platformu umožňující účast dětí i dospělých na životě společnosti. To akcentuje především otázku, jak tyto procesy iniciovat, rozvíjet a řídit. Rizikové scénáře pro budoucnost komunitních škol lze vidět zejména v kompetitivním nastavení rámce vzdělávání, přenesení nepřiměřeně vysoké míry odpovědnosti za financování škol na školy samotné a obecně vzato také v pokračujícím rozkladu lokálních struktur společnosti.

ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Pokud sestoupíme od obecného rámce společnosti k životní realitě dětí a mladých lidí, potom lze bez nadsázky říci, že život dětí v západní civilizaci je již přes dvě stě let strukturován školou. Jak uvádí Koťa, škola časovým a prostorovým oddělením dítěte a dospívajícího od tlaku životních okolností vytváří distanci nutnou k poznání věcí z odstupu, ale i ochranné klima, v němž je možné ukazovat a odhalovat nejrůznější podoby světa. Škola je také institucí, kde se děti učí rolím nanečisto v rámci moratoria, které je ně uvaleno dospělými, podobá se tak „skleněnému domu“, který zabraňuje, aby dítě bylo vystaveno příliš intenzivní či nezvládnutelné míře škodlivých vlivů. Za tím účelem je ve škole ochrana kombinována s regulací a vyžadováním elementární kázně (Koťa, 2015, 46).

Uvedený popis školní instituce dobře vystihuje, že po celou dobu existence školy je její uspořádání uspořádáním generačním; staví tedy na myšlence „generačního a kvalifikačního náskoku dospělého“, z toho plyne, že status dětí a mladistvých ve škole nemá hodnotu sám o sobě, neboť co se člověk ve škole naučí a podle čeho je měřen, platí především pro pozdější život (Böhnisch, 1997, 170). Přesto je většina dětí a mladistvých ochotna „žít se školou“, to znamená zvládat tento kulturní rozpor každý den. Sociální pedagogika proto interpretuje školu nikoli jako „skleník“, „chrám poznání“ či dokonce, jak se lze dočíst ještě ve školních řádech z třicátých let minulého století, „místo posvátné“, ale jako součást všedního dne dětí a mladých lidí, ve kterém probíhá řada střetů a konfliktů.

Také bere v potaz, do jaké míry může škola, která byla vytvořena jako primárně funkcionální systém, vůbec rozvíjet žádoucí sociální zkušenosti a vztahy, sociabilitu, prosociální chování apod. (Böhnisch, 1997, 133). Již Jacksonův průlomový výzkum skrytého kurikula ukázal, že ve škole si děti musí osvojit neoficiální pravidla fungování, bez protestů přijímat permanentní hodnocení své osoby, přisvojit si určitou podobu konformity, naučit se snášet frustraci z nevšímavosti vrstevníků a kontrolovat a kanalyzovat svoje impulsy. Zároveň zde mohou prožít úzkost, frustraci či vztek, pokud dochází ke znevýznamnění jejich kulturní či životní zkušenosti. Jak mnozí připomínají, „učení se pro život“ je ve škole redukováno na chudé a omezené aktivity, z nichž zejména vyniká na straně učitelů přílišná pozornost věnovaná

posilování vlastní autority a vedení žáků k poslušnosti, na straně žáků pak zaměřenost na zvládnutí nástrah školního života a získání uznání učitele, což mnohdy probíhá mimo plné vědomí zúčastněných (Torres, 2005). Tato omezená forma existence požaduje vyrovnávající a nahrazující zážitky a sociální vztahy (v tomto smyslu mohou nabídky mimoškolní sociální pedagogiky přispět k obnově dětských sil a získání důležitých zkušeností), na druhé straně je však zjevné, že škola se musí zvládat od dětství. Zda se to podaří, záleží na tom, jaké možnosti, individuální a sociální, mají děti, aby každodenně zvládaly svoje opakované „bytí žákem“ (Böhnisch, 1997).

Sociální pedagogika chápe školu jako instituci, ve které se přijímají důležitá rozhodnutí o budoucích šancích dětí a kde se odehrávají mnohé střety, které se podílejí na znejistění žáků a žákyň a zároveň vyvolávají potřebu jejich kvalifikované podpory (Lorenzová & Poláčková, 2001). V sociálně pedagogickém smyslu je tedy důležité chápat školu nikoli pouze jako funkcionální instituci, ale jako „životní prostor“, jehož vztažným bodem musí být po stránce obsahové a organizační nejen zájmy dospělých, ale také životní potřeby dětí a mladých lidí (Böhnisch, 1997). Škola má proto umožnit vést pestrý a zajímavý školní život, dávat příležitost k aktivním činnostem, aby podpořila děti a mladé lidi při zvládání každodenních rutin a školních povinností. Také se má snažit o to, aby problémy zvládání života, které vznikají při každodenním „bytí žákem“, byly kvalifikovaným způsobem řešeny. Právě v tomto smyslu lze hovořit o školní sociální pedagogice/práci, která se do praxe škol začala v zahraničí dostávat pod vlivem americké školní sociální práce zhruba od 70. let minulého století.

Praxe školní sociální pedagogiky ve vybraných zemích

Německá praxe školní sociální pedagogiky/práce

Jak napsal již v osmdesátých letech minulého století Tillmann (1980, 1982), sociální práce ve škole není instituce, již by bylo možno jednoznačně a s konečnou platností popsat, spíše je to vyvíjející se představa o využití rozmanitých metod a postupů sociální práce a sociální pedagogiky v podmínkách školy (případové práce,

skupinové práce, práce s komunitou, sociálního poradenství apod.). V Německu se tato agenda kontinuálně rozvíjí od 70. let minulého století pod vlivem vlastní tradice sociální pedagogiky i pod vlivem severoamerické školní sociální práce. V důsledku se lze proto setkat jak s užíváním dubletního názvu „sociální pedagogika/sociální práce ve škole“, tak pouze s centrálním užíváním jednoho z těchto pojmenování. Např. Tillmann (1976) či Wulfers (1996) hovoří o školní sociální práci, Böhnisch (1992, 1997) a Hopf (2001) o školní sociální pedagogice.

K tradičním okruhům zájmů německé školní sociální pedagogiky patří rozvíjení kvalitních sociálních vztahů, problematika školního selhávání, prevence záškoláctví a rizikového chování, utváření zdravého životního stylu (Böhnisch, 1997). Důraz na školní sociální práci/pedagogiku ještě zesílil v devadesátých letech minulého století, kdy začalo být pocíťováno znepokojení z rozmachu sociálně patologických jevů u dětí a mladých lidí (závislosti, delikvence, šikana). K představitelům tohoto směru sociální pedagogiky v Německu patřili v této době N. Huppertz, E. Schinzler, kteří do školní sociální pedagogiky začlenili problematiku prevence sociálních deviací.¹⁷⁵ V současném období se přidávají okruhy nové, důležité je zhodnocení diverzity v podmínkách edukace, zvládání interkulturních konfliktů, zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí v rámci společného (inkluzivního) vzdělávání, vyrovnávání sociálního a kulturního znevýhodnění, vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem apod. Rossemeissel & Przybilla (2006) upozorňují také na potřebnost sociálních pedagogů ve školách ve vztahu k integraci dětí se specifickými potřebami.

V souvislosti se sociální pedagogikou ve škole je v ČR známa zejména práce německého autora A. Hopfa (2001),¹⁷⁶ který se odvolává na sociálně pedagogické rozšíření vzdělávací funkce školy v podmínkách pluralizující se společnosti. Úkoly sociální pedagogiky ve vztahu k žákům vymezil následujícím způsobem:

- zabránit vzniku odchylek v chování žáků v rámci školy;
- podporovat sociální kompetence dětí a mládeže cílenými akcemi a nabídkami;
- působit jako zprostředkovatel mezi oblastí mimoškolní práce s mládeží a volnou činností mládeže na jedné straně a činností v rámci školy na straně

¹⁷⁵ V Čechách a na Slovensku byl od devadesátých let minulého století řešen tento problém zavedením funkce školního metodika prevence, na Slovensku po roce 2009 již systémově rozšířením zákona o pedagogických pracovnících o pozici sociálního pedagoga.

¹⁷⁶ Sociální pedagogika pro učitele: Pomoc pro každý všední den ve škole (Sozialpädagogik für die Lehrerinnen und Lehrer. München: Oldenbourg Verlag, 1997)

druhé;

- po dohodě s učiteli a se žáky se starat o skupiny žactva;
- upozorňovat rodiče sociálně vybočujících nebo znevýhodněných žáků, pokud u nich vznikne při vzdělávání potřeba pomocných a podpůrných prostředků.

Hopf sice nepodal systematický text, tematizoval však mnohé sociálně pedagogické aspekty práce ve školní instituci: široce sociálně pedagogicky chápanou úlohu třídního učitele, nezbytnost vzít ve vzdělávání dětí, které mají výchovné problémy, v potaz jejich životní situaci a osobní biografii – podle Böhnische (1997) tak nabídl sociálně pedagogické chápání školního neúspěchu. Zprostředkoval také ve své době aktuální systémové vidění práce s rodinou a skupinou a vyzdvihl zážitkovou pedagogiku jako jeden z vhodných modelů sociálního učení. Také akcentoval úlohu školy v péči o zdraví dětí a upozornil na nezbytnou otevřenost školy, která má spolupracovat nejen s rodinou a komunitou, ale také se všemi institucemi, které se vztahu k dětem angažují. V neposlední řadě zdůraznil, že školní sociální pedagogika může preventivně působit nejen na žáky, ale také na učitele a pomáhat jim při překonávání obtíží a krizí.

Švýcarsko a školní sociální práce

Školní sociální práce se rozvíjí po roce 2000 také ve Švýcarsku. Jak uvádějí Gschwind, Ziegele & Seiterle (2014) v německy hovořících kantonech dnes pracuje v oblasti školní sociální práce více než 900 pracovníků a pracovníc. Poskytují poradenství žákům, učitelům, pracovníkům školy, rodičům a místním autoritám, zabývají se problémem agresivity, řešením konfliktů, prevencí závislostí, ochranou zdraví, sexuální výchovou, krizovou intervencí a včasným rozpoznáním ohrožení. Obecně jsou k dispozici ve všech prostředích příslušné školy – školních třídách, sborovnách, v terénu v okolí školy, účastní se setkávání s rodiči, dále spolupracují s odborníky školy i s experty z mimoškolního prostředí.

Přes rozmanitost úkolů však není odborné vymezení této funkce, jak připomínají zmínění autoři, jednoznačné. Dosud není ani terminologicky vyjasněno, jak se bude tato aktivita ve školním prostředí nazývat. Hovoří se o „školní sociální práci“, „sociální práci ve škole“, „školu doprovázející sociální práci“, „sociální práci s mládeží ve škole“, „výchovně sociální činnosti škol“, o „poradenství a službách pro mladé lidi ve

školách” apod. Není tedy úplně jasné, do jaké míry jde o výchovně vzdělávací službu zahrnující například školní psychologické poradenství, speciální či léčebnou pedagogiku, nebo zda jde spíše o odvětví sociálních služeb poskytovaných dětem a mladým lidem ve škole. Odborná literatura hovoří jak o poskytování poradenství žákům a žákyním v případech osobních, školních a sociálních problémů, tak o vedení speciálních tříd ve škole nebo mimoškolních aktivit včetně rekreačních. Další autoři zdůrazňují zejména včasnou detekci a intervenci a v neposlední řadě také vyrovnávání sociálního znevýhodnění (ibid., 4-5).

Debaty jsou vedeny také ohledně otázky, zda sociální činnost školy spadá pod odpovědnost kantonální a obecní a má-li být zakotvena v systému sociální práce nebo spíše v systému školství. Znamená to, že aktivity pracovníků školní sociální práce nejsou jednoznačně definovány a ukotveny. Aby byly tyto nejasnosti vyřešeny, byl ve spolupráci Vysoké školy pedagogické v Luzernu, Oddělení sociální práce Brenerské vyšší odborné školy a Asociace školních sociálních pracovníků a pracovníc (Schulsozialarbeiter/Innen-Verband, SSAV) vytvořen výzkumný tým, který si vytkl za cíl charakterizovat školní sociální práci, popsat korpus jejích pracovních metod, kompetenční profil pracovníků a zformulovat základní doporučení ohledně strukturálních podmínek výkonu tohoto povolání.

Na základě spolupráce uvedených institucí byly definovány tři základní funkce školní sociální práce: prevence (bio)psychosociálních problémů, jejich včasné odhalení a léčba. Cíle jsou definovány jako podpora bio-psychosociálního rozvoje a integrity, podpora sociálního začlenění a udržitelný rozvoj školy. Konečně byly také pojmenovány principy, na kterých má být sociálně pedagogická práce ve švýcarských školách založena. Ke klíčovým patří orientace na každodenní život (Lebensweltorientierung), nízký práh v přístupu k poskytování pomoci, systemická orientace na řešení, diverzita a participace (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014).

Polský školní pedagog

Pozitivní zkušenosti se začleněním školních sociálních pedagogů mají v řadě dalších zemí. Tradičně v Polsku, kde lze sociální pedagogy ve škole nalézt pod označením „školní pedagog” („pedagog szkolny”).

„Školní pedagog je osoba zaměstnaná ve škole s cílem doplnit, prohloubit a rozšířit výuku realizovanou učiteli. Organizuje ve škole pedagogickou a

psychologickou pomoc. Školní pedagog je speciálně připravován na vyšších školách tak, aby řídil procesy vzdělávání a péče ve škole a výchovné aktivity mimo školu. Zvláštní důraz v práci školního pedagoga musí být kladen na funkce výchovy, péče a funkce diagnosticko-poradenské." (Encyklopedia pedagogiczna, 2005, 85).¹⁷⁷

Po desetiletí jsou v Polsku vedeny diskuse ohledně úkolů školních pedagogů a jejich role ve vztahu k výchovné a pečující funkci školy. Jednou z nejdůležitějších úloh se jeví být sociální pomoc, která je chápána také jako relativně nová analytická kategorie sociální pedagogiky. Podobně jako v německé sociální pedagogice jde o pomoc poskytovanou ve vzájemné interakci jednotlivcům a skupinám v rozmanitých životních situacích, které mají obvykle charakter situací problémových, obtížných, stresových nebo přelomových. V tomto smyslu je každodenní práce školního pedagoga chápána jako komplex činností, který má charakter sociální pomoci (Laurman-Jarząbek, 2005, 134).

Konkrétně je pomoc orientována (Słoma, 2001) na podporu při učení u dětí z méně podnětného sociálního prostředí, koordinaci spolupráce institucí, které se zaměřují na rozvoj žáka, využívání nabídek formálních a neformálních institucí a spolupráci s nimi, na intervenci při řešení problémů na individuální, skupinové či rodinné úrovni, dále pak na realizaci a koordinaci programů prevence a na podporu otevřené školy jako součásti lokálního prostředí.

Aktuálně existuje v Polsku bohatá akademická produkce včetně diplomových a disertačních prací na téma školního pedagoga, je pocítována potřeba rozšíření jeho kompetencí, tak aby dokázal reagovat na nové sociální potřeby. Práce školního pedagoga má být zaměřena (Szczepnik, 2009) nejen na profylaxi a sociálně pedagogickou terapii při vyrovnávání znevýhodnění u dětí z méně podnětného prostředí, ale také na práci s dětmi nadanými, talentovanými a ambiciózními, které mohou mít problémy se začleněním do školního kolektivu a stát se terčem nevhodného chování či dokonce šikany ze strany spolužáků. Principy, na kterých má být interakce školního pedagoga s dětmi založena, lze formulovat jako princip

¹⁷⁷ „Pedagog szkolny jest to osoba zatrudniona w szkole w celu uzupełniania, pogłębiania i rozszerzania działalności dydaktyczno-wychowawczej, prowadzonej przez nauczycieli. Organizuje w szkole pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Pedagog to człowiek specjalnie przygotowany na studiach wyższych do kierowania procesami wychowawczymi i opiekuńczymi w szkole i na pozaszkolnych terenach działalności pedagogicznej. Szczególny nacisk w pracy pedagoga szkolnego powinien być położony na pełnienie funkcji wychowawczych, opiekuńczych diagnostyczno-doradczych.“ (Encyklopedia pedagogiczna, 2005, 85).

celkového rozvoje osobnosti žáka, ochrany, individuality, akceptace, odpovědnosti, subjektivity, diskrétnosti, jedinečnosti, integrity a subsidiarity (odpovídají tedy eticky a psychologicky soudobým trendům v oblasti výkonu tzv. pomáhajících profesí, které zakládají svoje působení na nabídce vztahu).

Velká Británie a sociálně pedagogická agenda školy

Zájem o školní sociální pedagogiku se začal projevovat také ve Velké Británii, kde je obecně sociální pedagogika chápána jako prostředek, jak se postarat o potřeby ohrožených dětí v celém spektru různých sociálních kontextů. Vládní agenda vedená pod heslem „na každém dítěti záleží“ stejně jako pocitovaná potřeba zlepšit profesionální činnost odborného personálu, který pracuje s dětmi, obrátila pozornost ke kontinentální praxi sociální pedagogiky, tak jak je aktuálně rozvíjena zejména ve Skandinávii a Německu (Cameron et al., 2011). Hlavním zdrojem obav bylo selhání u žáků, kteří přecházeli na vyšší stupeň střední školy (úroveň GCSE). Tato starost se projevila tendencí identifikovat žáky, kteří jsou „důvodem ke znepokojení“, začala se prosazovat idea, že praxe sociálních pedagogů ve školním prostředí by mohla pomoci řešit problémy a potřeby těchto žáků (Kyriacou et. al., 2009).

Postupně se školní sociálně pedagogická agenda zformovala kolem čtyř základních problémových oblastí: Do první patří obavy ohledně špatných školních výsledků, zejména pak v matematice a psaní a čtení. Do druhé problémy spojené s odchýlným chováním, záškoláctvím a nízkými profesními aspiracemi. Třetí oblast je dána znepokojením ohledně nevhodného psychosociálního vývoje, který je často spojen s projevy antisociálního chování, s deficitem v oblasti sociálních dovedností a pocitu nepohody a vyloučení. Čtvrtá oblast se týká ohrožení zdravého životního stylu, kam lze řadit problémy ve výživě (konzumaci alkoholu, zneužívání drog) nebo účast v kriminálních gancích mladistvých (Kyriacou, 2012).

Činnost školních sociálních pedagogů/pracovníků v Británii vychází z celkové představy osobních, sociálních a školních potřeb dítěte. Samotná intervence pak je chápána jako pomoc žákům a žákyním při rozvoji pozitivní psychosociální identity, tak aby se cítili sebou samými, a zároveň podpora při utváření takových osobních a sociálních kompetencí, které dětem umožní začlenit se do společnosti a prospívat v ní.

Slovensko – sociální pedagog jako odborná profese ve školství

Na řadě míst této studie jsme již uvedli, že na Slovensku byla již v r. 2009 zákonem o pedagogických pracovnících¹⁷⁸ zřízena pozice sociálního pedagoga jako odborného pracovníka školy. V podmínkách střední Evropy jde o významný počin, zvláště vezmeme-li v úvahu, že na Slovensku jde o povolání regulované zákonem. Profesní aktivity sociálního pedagoga směřují zejména do oblasti prevence sociálně patologických jevů, sociálního znevýhodnění a poradenství. § 24 zmiňovaného zákona k tomu říká:

„Sociální pedagog vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenství zejména pro děti a žáky ohrožené sociálně-patologickými jevy, ze sociálně znevýhodněného prostředí, drogově závislým anebo jinak znevýhodněným dětem a žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým zaměstnancům škol a školských zařízení. Sociální pedagog plní úlohy sociální výchovy, podpory prosociálního, etického chování, sociálně pedagogické diagnostiky prostředí a vztahů, sociálně pedagogického poradenství, prevencie sociálně patologických jevů a reedukace chování. Vykonáva expertizní činnost a osvětovou činnost.“ (Zákon č. 317/2009, § 24, 14).¹⁷⁹

Na Slovensku je úloze školního sociálního pedagoga věnována v odborném diskursu značná pozornost (výběrově Hroncová, 2011; Niklová, 2014; Határ, 2016). Zajímavé také je, že jakkoli je akcentována jeho pedagogická odbornost, ze zákona tuto profesi může vykonávat také absolvent magisterského vysokoškolského oboru sociální práce.

Školní sociální pedagogika v dalších zemích

Také ve Španělsku a v zemích Latinské Ameriky jsou sociální pedagogové („educadores sociales“) součástí školního poradenského systému. Zaměřují se na překonávání nerovností a na prosazování osobních a sociálních práv ve vzdělávání,

¹⁷⁸ Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

¹⁷⁹ Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“ (Zákon č. 317/2009, § 24, 14).

na spolupráci s komunitou a vytváření vztahů s lokálními aktéry, na řešení a mediování konfliktů, vznikajících ve školních interakcích, na podporu výchovy k občanství a solidaritě. Podporují kulturu školy založenou na společném učení a vytvářejí řadu speciálních programů a projektů (Castillo Carbonell, 2013).

Kraus a Hoferková (2016) píší, že pozice sociálního pedagoga se objevuje též v Litvě, kde se sociální pedagog stal součástí sociálně výchovné péče o žáky a je vnímán jako specialista, který se stará o řešení sociálních problémů dětí ve školských institucích – např. ve školách nebo domovech dětí a mládeže.

Již jsme uvedli, že od devadesátých let minulého století dochází k revitalizaci pozice sociálního pedagoga v Rusku. Profese zde získala popularitu zejména v institucích zaměřených na děti s problémy v socializaci (výchovné internáty, sirotčince, ústavy pro děti s poruchami chování), ale také v základních školách (Sorochinskaya, 2015). Školní sociální pedagog je činný v rámci celého mikroregionu, kde se škola nachází, má zmapovaná riziková místa, kde se schází mládež, a má podchycena odborná pracoviště, se kterými spolupracuje (Soják & Kurowski, 2014, 14). Situace však, zdá se, není nijak jednoduchá. Rozšíření sociálně pedagogických aktivit do různých sociálních oblastí je spojeno s řadou obtíží, je hlášen propad počtu školních sociálních poradců stejně jako pokles prestiže sociální pedagogiky obecně, lze pozorovat snahy omezit potenciál školní sociálně pedagogické práce ve prospěch pouhé sociální kontroly škol nad dětmi s problémy v socializaci (Romm, 2016).

Snahy o začlenění sociálních pedagogů do praxe českých škol

V České republice dosud není systémově pozice sociálního pedagoga ve škole zavedena. Společně s Poláčkovou (2001) jsme v minulosti zdůrazňovali, že je nezbytné, aby v rámci školy působil kvalifikovaný, osobnostně zralý a eticky odpovědný sociální pedagog, který by profesionálně plánoval, realizoval a koordinoval aktivity školy v oblasti komplexně chápaného sociálně pedagogického dění.

Za problém jsme považovali, že u výchovného poradce a školního metodika prevence je sociálně pedagogická práce marginální částí jejich pedagogického úvazku a že u nich zároveň dochází ke konfuzi učitelské a neučitelské role, což může

být pro řadu žáků a žákyň, nalézajících se ve složité životní situaci, obtížně překonatelné. Konečně jsme argumentovali, že složitost výchovných úkolů vyžaduje zvolit erudovaný a komplexní přístup, který umožní, aby se mladá generace nemusela předčasně vystavovat zásahům mimo prostředí školy a rodiny. Tento přístup však nemohli podle našeho soudu realizovat přetížení učitelé a další pedagogičtí pracovníci, kterým bylo naopak třeba odlehčit, aby se mohli zaměřit na svoji hlavní, vzdělávací funkci.

Podobné názory sdílela akademická komunita, která vyvíjela již v souvislosti s tvorbou zákona o pedagogických pracovnících v roce 2004 snahy o zakotvení sociálně pedagogické profese mezi odbornými povoláními ve školství. Výsledkem iniciativy čelných představitelů oboru (patřil k nim zejména jeho spoluzakladatel B. Kraus) byla interpelace v parlamentu, díky níž bylo do zákona doplněno, že absolventi oboru sociální pedagogika mohou vykonávat některé profese, které zákon již definoval, tj. profesi vychovatele a pedagoga volného času (AVSP, 2014b). Samostatnou pozici sociálního pedagoga ve školství se však prosadit nepodařilo.

Opětná snaha o zařazení sociálního pedagoga, tentokrát již ze strany nově založené Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, proběhla na jaře v roce 2014. Členové Výkonného výboru Asociace zpracovali zdůvodňující zprávu pro účastníky legislativního procesu, která měla sloužit jako podklad pro tehdy připravovanou novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.¹⁸⁰ V textu zdůvodnění mimo jiné autoři psali:

„Školy a školská zařízení (výchovné ústavy pro mládež, dětské domovy se školou, dětské domovy, domovy mládeže, diagnostické ústavy, střediska poradenských služeb apod.) jako socializační výchovné instituce odpovídají za tvorbu vhodných podmínek pro výchovu a vzdělávání, avšak s profesionálními sbory, které mají v současnosti k dispozici, nemohou odpovídajícím způsobem reflektovat podněty rodinného, lokálního a makrosociálního prostředí, adekvátně je vyhodnotit a cíleně a plánovaně na ně reagovat. Proto považujeme za potřebné začlenit profesi sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky ve smyslu § 2, odst. 2, zákona o pedagogických pracovnících.“ (AVSP, 2014b).

Jak konstatoval v informaci o aktivitách Asociace na poli pedagogickém a sociálním Hladík, s Asociací se v této době spojily již i některé neziskové organizace, které

¹⁸⁰ Autory Návrhu byli Mgr. Jakub Hladík, Ph.D., prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc., PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D., Mgr. Milena Öbrink Hobzová, PhDr. Jiří Pospíšil, Ph.D

měly připravený vlastní návrh na zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Díky členům Asociace z Pedagogické fakulty v Hradci Králové se pro tuto iniciativu podařilo získat také některé zákonodárce (Hladík, 2014).

Sociální pedagog měl podle představ Asociace (AVSP, 2014b) vykonávat ve škole a školských zařízeních tyto činnosti:

- Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).
- Sociálně výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).
- Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).
- Poradenská a mediační činnost (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).
- Reedukační činnost (programy, projekty a činnosti směřující k přestavbě maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
- Analyticko-diagnostická a depistážní činnost (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).
- Koordinační a organizační činnost (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence – probační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci OSPOD a neziskového sektoru).

Cílem těchto činností bylo dle Asociace především komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z

ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí. Sociální pedagog do zákona však opětovně zařazen nebyl.

Scénáře zavedení pozic sociálních pedagogů do škol

V roce 2015 byl kolektivem autorů (Moravec et. al., 2015) zpracován na zakázku MŠMT dokument Zavedení sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti). Dokument podrobně analyzoval připravenost českého školství na vznik této pozice a také se jednoznačně vyjádřil ve prospěch jejího zavedení. Autoři studie se v řadě argumentů opírali o stanoviska Asociace. Také však o odhad demografického vývoje, který předpokládal, že do poloviny 20. let dojde na jednotlivých stupních vzdělávání k masivnímu vzestupu počtu dětí.¹⁸¹ Vývoj bude znamenat zásadní růst nároků na školy, který se nejvíce projeví v oblasti školního klimatu, záškoláctví, vztahů ve třídách, vztahů mezi studenty a učiteli apod. Autoři Studie soudili, že čím větší naplněnost či přeplněnost škol, tím budou tyto problémy výraznější, proto bude podle nich nevyhnutelné navyšování personálních kapacit škol (Moravec et. al., 2015, 7). Vhodnou cestou poskytování personální podpory školám se jevílo zavedení pozice sociálního pedagoga jako nové odborné nepedagogické profese ve školství.

Nejdůležitější kvalitou Studie nepochybně je, že svoje doporučení podložila také výzkumy. Ty byly provedeny v rámci systémových projektů dotovaných z Operačních programů vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK)¹⁸² a doplněny dalšími poznatky získanými v rámci empirických šetření diplomových prací, realizovaných na Masarykově univerzitě. Studie tak s oporou o data z terénu dokládá, že sociální

¹⁸¹ „Počty dětí na 1. stupni ZŠ budou kulminovat ve školním roce 2017/2018, kdy budou o 14% vyšší než ve školním roce 2013/2014. Počet dětí na 2. stupni základních škol vzroste do maxima ve školním roce 2021/2022 postupně téměř o třetinu (32%). A konečně počet dětí ve věku docházky na střední školy dosáhne nejvyšších hodnot ve školním roce 2025/2026, přičemž oproti školnímu roku 2013/2014 půjde opět o nárůst téměř o třetinu (28-30% dle prognostické varianty). Po každém z těchto maxim bude následovat opět pozvolný pokles počtu žáků v příslušných věkových kohortách.“ (Moravec et. al., 2015, 7).

¹⁸² Šlo o dva systémové projekty OPVK, které se zabývaly zavedením pozice sociálního pedagoga jako odborného pracovníka do škol: Projekt ZIP Pedagogicko – psychologické poradny Plzeň a projekt Masarykovy Univerzity v Brně Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí. První projekt měl dvě hlavní složky: jednak podporu školních sociálně-preventivních aktivit na širším území (na větším množství škol) formou metodické podpory školních týmů, zejména školních metodiků prevence (MP) a výchovných poradců (VP). V rámci druhého projektu pracovalo od října 2012 celkem 20 sociálních pedagogů (studentů v posledních ročnících studia oboru Sociální pedagogika na Masarykově univerzitě) na 12 školách v Jihomoravském kraji. Projekt předpokládal jejich angažmá v rozsahu 4 hodin týdně, nicméně studenti trávili na dané škole podstatně více času. Mezi školami bylo 11 škol základních a jedna střední (gymnázium); 11 státních a jedna církevní (Moravec et. al., 2015).

pedagog si na školách, ve kterých byl v rámci projektů dočasně zaveden, našel svoje místo a jeho činnost byla školními týmy pozitivně hodnocena. Jak konstatují autoři studie, naprostou spokojenost s institucí sociálního pedagoga vyjádřili všichni oslovení ředitelé a zástupci, a to i tam, kde nebyli původními iniciátory jejího vstupu do školy“ (ibid., 30).

Studie také vytipovala několik možných scénářů zavedení pozice sociálního pedagoga (ibid., 75-76):

- Plošné zavedení pozice jako povinné na všechny základní a střední školy. Tento scénář považují autoři studie za ideální, avšak nereálný vzhledem k jeho finanční náročnosti. Nicméně, bude-li škola schopna i díky zavedení pozice sociálního pedagoga lépe plnit svoji sociálně pedagogickou roli, mohou se základní školy v budoucnu stát centry sociální prevence a posilování sociální soudržnosti ve svých obcích.
- Zavedení pozice jako povinné na vytipované rizikové školy. V rámci tohoto scénáře podle autorů hrozí, že na území, kde dochází k segregaci žáků na úrovni základních škol (některé školy znevýhodněné studenty odklánějí, jiné je stahují), bude pozice sociálního pedagoga zavedena jen na školy již segregované, nebo školy, nacházející se na trajektorii směrem k segregaci, ale ne na školy, které se brání přijímání znevýhodněných dětí, nebo těmito dětmi nejsou preferované. Opatření za takových okolností nepřispěje k rovnoměrnější distribuci znevýhodněné dětské populace.
- Zřízení pozice nabídnout plošně a ponechat na zvážení škol. Tento scénář se dnes již odehrává v případě dalších poradenských pozic, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, které školy mohou zřídit a ucházet se o prostředky k jejich financování prostřednictvím rozvojových programů MŠMT a dalších zdrojů. Rizikem scénáře je, že možnost zřídit pozici sociálního pedagoga využijí pouze aktivní a otevřené školy a školy segregované a že ji nevyužijí ty školy, kde by byl sociální pedagog potřebný pro zvýšení inkuzivity jejich prostředí, ale které si nejsou vědomy, že by měly tento problém řešit. Dále ji nevyužijí ani školy, které se cíleně brání vstupu sociálně znevýhodněných dětí.
- Zřízení pozice bude zaměřeno na konkrétní územní oblasti. Dané územní

jednotce bude přiděleno určité množství úvazků sociálních pedagogů odpovídající potřebnosti na vytipovaných školách, přičemž rozdělení financovaných úvazků bude ponecháno na dobrovolné koordinaci škol. Kromě rizik uvedených v předcházejícím scénáři lze podle autorů předpokládat, že tento způsob intervence, zaměřený prioritně na určitá území, spotřebuje financovatelnou kapacitu sociálních pedagogů pro školy méně motivované a připravené, ale nacházející se na vytipovaných územích, na úkor škol připravenějších a motivovanějších mimo tato území.

Autoři studie doporučili ministerstvu školství z důvodů finanční nákladnosti plošného zavedení zejména poslední dva zmíněné scénáře, zásadně však varovali před scénářem, v jehož rámci školy dostanou přidělené finance na pozici sociálního pedagoga na rok nebo dva a po skončení projektu o pozici přijdou. Působení sociálního pedagoga ve škole má podle jejich soudu smysl pouze je-li dlouhodobé a kontinuální. Zdá se však, že aktuálně se české školství ubírá právě směrem, před kterým studie výslovně varuje.

Sociální pedagogové a pedagožky jako personální podpora škol v projektech EU

Ve stávajícím programovém období (2014-2020) umožňují Evropské strukturální a investiční fondy školám žádat dotace¹⁸³ na zřízení pozice sociálního pedagoga (ale také např. na školního psychologa, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga apod.). Sociální pedagog mateřské a základní školy je tedy konečně v těchto projektech zahrnut mezi odborné pozice, které mohou školám poskytnout alespoň dočasnou personální podporu při řešení problémových situací ohrožujících školní úspěšnost dětí. Lze říci, že právě podpora sociálně znevýhodněných dětí a jejich rodin při vzdělávání je tradičně jednou z klíčových domén sociálně pedagogické pomoci. Při identifikaci těchto dětí je školám doporučeno orientovat se na nízkou motivaci ke vzdělávání, dlouhodobou prospěchovou neúspěšnost, nedůslednost ve školní přípravě, kázeňské přestupky, slabé rodinné vedení, sociální znevýhodnění apod. Pokud chce škola o personální podporu žádat, musí identifikovat takové žáky a žákyně alespoň tři. K definovaným úkolům sociálního pedagoga patří zejména:

¹⁸³ Dotace jsou čerpány z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání prostřednictvím administrativně méně náročných projektů zjednodušeného vykazování (tzv. „šablony aktivit“).

- podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí;
- ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané, traumatizované;
- prevence obtíží v oblasti chování;
- vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách;
- posilování komunitního charakteru školy;
- koordinace a nábor dobrovolníků pro doučování (pouze u základních škol).

Sociální pedagogové (MŠMT, 2016, 63-66) vytvářejí podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami a zprostředkovávají pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení dětem a jejich rodinám. V této souvislosti provádějí sociálně právní poradenství a sociální terapii, také poskytují ostatním vyučujícím informace ohledně domácího zázemí žáků a žákyň, tak aby k nim mohli volit vhodný přístup. Dále se zaměřují na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita) a mají na starosti spolupráci školy s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy, státními zastupitelstvími a dalšími orgány a organizacemi při řešení situace těchto dětí.

V rámci školy koordinují kariérové poradenství, spolupracují v této oblasti s třídními učiteli, vychovateli, asistenty, žáky, rodiči, úřady práce a organizacemi, které se kariérovým poradenstvím zabývají. Řídí mentorské programy, exkurze, besedy a dny otevřených dveří a pomáhají sociálně znevýhodněným žákům s agendou přijímacího řízení na střední školy. V neposlední řadě také spolupracují na realizaci programů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů a pomáhají při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

Zakotvení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících

Problematika oficiálního zakotvení sociálního pedagoga ve školství je v ČR dlouhodobě neřešená, v poslední době se však situace přece jen začíná měnit. V období, kdy je tento text zpracováván, lze konstatovat, že do návrhu novely zákona je dlouhých 20 let po zavedení výuky oboru na českých vysokých školách sociální pedagog konečně zařazen, bohužel však s odložením účinnosti příslušného

ustanovení až k datu 1. 9. 2021.

Říci přesně, co alespoň částečnou změnu přístupu decizní sféry způsobilo, je obtížné, do určité míry ji lze přičíst souhře některých významných faktorů. Příznivě ve vztahu k zavedení pozice sociálního pedagoga do škol působí nepochybně aktuální orientace vzdělávací politiky na rovný přístup k předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání a zejména zavádění inkluzivních opatření na podporu společného vzdělávání. To je v ostrém kontrastu se situací romské menšiny, u které školský systém až do nedávna spíše udržoval sociální status quo, než aby přispíval k sociálnímu vzestupu. Např. v r. 2012 OECD ve zprávě „Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools“ kriticky upozornila na skutečnost, že v České republice školský systém reprodukuje sociální stratifikaci společnosti a nepodniká významnější kroky, které by podpořily inkluzi sociálně znevýhodněných skupin dětí do hlavního vzdělávacího proudu, vytvořily předpoklady pro jejich uplatnění na trhu práce a vzestup mobility (OECD, 2012). Lze předpokládat, že i na základě kritiky České republiky ze strany mezinárodních institucí byl zaveden poslední ročník předškolního vzdělávání jako povinný a byla posílena inkluzivita školského systému. Kromě toho bylo 11. 5. 2016 Usnesením Vlády ČR ohledně úkolů týkajících se integrace romské menšiny uloženo ministryni školství, mládeže a tělovýchovy vymezit do roku 2019 činnost a odbornou kvalifikaci sociálního pedagoga, stanovit standard jeho vzdělávání, ukotvit tuto pozici v zákoně o pedagogických pracovnících a zajistit jejich financování (Vláda ČR, 2016, 5).

Významnou úlohu sehrály nepochybně již zmíněné Evropské strukturální a investiční fondy umožňující školám žádat dotace na zřízení pozice sociálního pedagoga ve škole, přičemž je zjevné, že bez opory v zákoně by tato pozice měla vůči jiným profesím ve školství velmi slabé postavení. Paradoxně však právě ve fondech lze zřejmě hledat důvod, proč je ostrý „start“ sociálních pedagogů podle zákona odložen až na dobu, kdy možnost čerpání dotací skončí.

V navržené novele zákona o pedagogických pracovnících je striktně definován kvalifikační předpoklad pro výkon funkce školního sociálního pedagoga (hovoří se pouze o magisterském studiu sociální pedagogiky), zatímco podle evropských fondů splňují kvalifikační podmínky také absolventi sociální práce. Lze proto očekávat ještě další vyjednávání i s možným posunem směrem ke sblížení sociální práce a sociální

pedagogiky, podobně jako je tomu v Německu nebo aktuálně na Slovensku (je však otázka, do jaké míry mohou absolventi oboru sociální práce v ČR získat v rámci své profesní přípravy, v níž nejsou zastoupeny pedagogické obory, některé výše uvedené pedagogické kompetence).

Určitou roli v prosazení sociálních pedagogů do škol mohla sehrát také Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, o jejichž aktivitách jsme se již zmínili. Pro úplnost uvedme, že také při projednávání poslední novelizace zákona o pedagogických pracovnících (únor, 2017) byli osloveni předsedou Asociace J. Hladíkem členové Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Parlamentu ČR s inovovaným zněním Návrhu na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jistě však nelze podcenit ani tlak neziskových organizací orientovaných na práci se sociálně znevýhodněnými dětmi anebo působení tisíců absolventů oboru v praxi a jejich neviditelný a trpělivý lobbying.

**V. DĚTSTVÍ A MLÁDÍ V NÁROCÍCH
SOCIALIZACE**

DĚTSTVÍ JAKO PŘEDMĚT ZÁJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Významný představitel současné sociální pedagogiky v Německu L. Böhnisch v jedné ze svých prací konstatoval, že sociální pedagogika žije z ambivalence svého předmětu, tak jak se historicky rozvíjela v zájmu o sociální integraci, který se manifestoval jako zájem společnosti o děti a mládež, a o zvládnání života, který směřoval k zajišťování potřeb a zájmů dětí a mládeže (Böhnisch, 1997). Dnes je sice sociální pedagogika zaměřena na celé spektrum populace, nicméně představa, že jejím prostřednictvím lze přispět k řešení integračních problémů dětí a dospívajících, je stále aktuální. V poslední části textu se proto zaměříme na tento tradiční předmět zájmu sociální pedagogiky, a to ve dvou postupných krocích. Nejdříve představíme vývoj konceptu dětství a přístupů, které se ve vztahu k němu v západní společnosti zformovaly, a poté se zaměříme na problematiku socializace s cílem nalézt takové výkladové koncepty, které odpovídají složitým podmínkám života mladé generace a mohou poskytnout sociální pedagogice oporu při hledání vhodných modelů práce s dětmi a mladými lidmi.

Vývoj vztahu k dětem a dětství v západní společnosti

V Mytologii dětství připomíná Lenzen (1985), že dětství je konstrukce dospělých, proto pokud zkoumáme koncept dětství, nahlížíme, jakým způsobem dětství rozuměli dospělí v různých fázích historie. V antice nebylo dítě chápáno jako osoba, ale jako majetek, s nímž bylo možno nakládat podle vůle jeho pána. Zároveň již v této době existovala potřeba výchovy a ochrany dětí před špatnými mravy. Podle konzervativního myslitele N. Postmana (1994) byla právě idea studu nezbytná pro „vznik“ dětství. Na druhou stranu, způsob, jakým bylo zacházeno s dětmi po stránce tělesné a sexuální ukazuje, že v antické řecké společnosti ani zákon, ani veřejné mínění nevidělo nic špatného na tom, že byly děti zabíjeny z např. z důvodu neduživosti hned po narození, opouštěny nebo využívány k potěšení dospělých (deMause, 1982).

Ve středověku bylo dítě považováno za perverzní a zkažené stvoření, které se rodí z hříchu a musí být ovládnuto pomocí bázně a trestu. Dětství nebyl příznán žádný specifický ochranný status, šlo o životní období plné tvrdosti a útrap. Jakmile

byly děti schopny komunikovat a pracovat, zařazovaly se do světa dospělých (Ariès, 1962). Jak také dokládají portréty dětí z aristokratických rodin, dítě bylo vnímáno jako malý dospělý (humunkulus), přičemž zobrazené děti nevypadaly po sociální, psychické ani sexuální stránce nijak nevinně; pokud se tedy objevovaly na malbách a sochách, pak zejména proto, aby bylo poukázáno na jejich dospělý sociální status (Higonnet, 1998, 17).

Od 17. století se v západní společnosti začíná uvažovat o dětech jako bytostech, které mají specifické vývojové potřeby. K pedagogickým a náboženským myslitelům, kteří si tuto skutečnost uvědomovali již s plnou naléhavostí, patřil J. A. Komenský. Dítě je u něj přirovnáváno ke „klíčícímu semeni“, „stromku božímu“, „vylíhnutému ptáčeti“. Komenský neváhá sáhnout ani po skutečně „velkých“ metaforách, dítě je „perla nebes“, „klenot vlasti a církve“ (Komenský [1657]1958, 37 a 291). Tyto obraty naznačují, že děti začínají mít svébytnou společenskou hodnotu, specificky u Komenského se s nimi již počítá v plánu všeobecné obnovy a nápravy společnosti (k tomu má přispět také výchova od raného dětství a systematicky pojaté a všeobecně dostupné školní vzdělávání). V církevních kruzích však obecně přetrvává přesvědčení, že dětství je ten „nejhorší, nejodpornější a nejvíc opovržením hodný stav hned po smrti“ (P. de Bérulle cit. dle Enesco, 2008).

Po nástupu osvícenského racionalismu začíná být na dětství nahlíženo jako na období „spánku rozumu“. Jde o stav nevědomosti, k jehož překonání je dítě odkázáno na pomoc dospělého. Slavnou metaforou ovlivnil v tomto období západní pojetí dětství sensualista J. Locke. Dětská mysl nemá žádných vrozených idejí, proto je jako „tabula rasa“ či jako „nepopsaný list“ otevřená pozitivnímu i negativnímu vlivu zkušenosti. Děti tedy nejsou bytostmi od základu dobrými nebo špatnými, spíše jsou v symbolické situaci cestovatelů, kteří přicházejí do neznámé země, kde se jejich radikální jinakost projevuje nedostatkem vědomostí a morálního smyslu (Archard, 2004). Lze říci, že explicitně či implicitně je tato „cestovatelská metafora“ přítomna v celém moderním konceptu dětství.

Naproti tomu romantický naturalista J. J. Rousseau viděl dětství optikou idealizovaného přirozeného stavu. S touto sociálně filosofickou spekulací je v historii západního myšlení spojena metafora společností nezkaženého „vznešeného“

primitiva¹⁸⁴. Dítě začalo být viděno jako bytost ještě nezasažená společností a zkaženými mravy, sice ještě nikoli hotová, ale nepochybně schopná myšlení a cítění. Po určité zjednodušující redukci vznikl v nastupujícím romantismu idealizovaný pohled, který dítě ukazoval jako od přírody čistého a nezkaženého tvora. Od této chvíle se děti mají chovat jako děti, nevinné, asexuální a šťastné bytosti, které mají povinnost si hrát a nemají mít žádná trápení (Wyness, 2006). Dětství začalo být hodnoceno, často v ostrém rozporu s empirickou zkušeností samotných dětí, jako zlatý věk lidského života, svobodného, bezstarostného a šťastného. Do jaké míry však právě mýtus šťastného dětství přispěl k tomu, že i v nejvyspělejších společnostech Západu bylo ještě do poloviny minulého století přehlíženo násilí na dětech, potlačování jejich názorů, odpírání lásky, zneužívání dětské práce anebo bagatelizovány sexuální útoky, to je otázka, která by zasluhovala pečlivého zkoumání. Do značné míry však lze souhlasit s L. deMausem (1982), který tvrdí, že historie dětství je noční můra, ze které se lidstvo začalo teprve probouzet.

Vztah rodičů a dětí z pohledu psychohistorie

V minulosti praktikovala většina kultur zabíjení a rituální obětování dětí, incest a zjevnou či skrytou agresi vůči dětem. Vztah rodičů k dětem nebyl vždy láskyplný, přijímající či podpůrný a po rodičích to nebylo ani požadováno. Zakladatel psychohistorie DeMause, který přinesl na základě studia dobových deníků, autobiografií významných osobností, lékařských záznamů a etnografických zpráv množství důkazů ohledně těchto jevů, vysvětlil tento temný rys lidských dějin psychoanalyticky. Domníval se, že různé podoby týrání sloužily jako skrytý psychický mechanismus, který umožňoval, aby v různých historických etapách dospělí odkládali do dítěte svoje strachy a úzkosti. Tento obraz dítěte jako kontejneru toxických zkušeností dospělého umožňuje vysvětlit, proč se utrpení a zneužívání dětí stalo v dějinách lidstva skutečně mocným rituálem (deMause 1982, 1998).

Podle deMausových studií prošlo „dělání dětství“ v západní společnosti šesti psychogenními fázemi, na kterých lze demonstrovat míru emocionální blízkosti dětí a rodičů:

¹⁸⁴ Jak připomíná Elias (2006, 101), postoj k „obyčejnému člověku“ a k jeho nejvyhraněnější formě, „k divochovi“, byl v polovině 18. století ve Francii symbolem pro pozici jednotlivce ve vnitřním společenském konfliktu, což nepochybně odpovídalo Rousseauově pozici společenského párii.

- Zabíjení novorozeňat, „infanticidal mode“ (antika - 4. století n. l.): ve všech starých kulturách, tedy již na samém úsvitu lidských dějin, se objevuje fenomén zabití dítěte. Dítě bylo možno zabít jako ekonomickou přítěž, z důvodu fyzické slabosti, nemanželského původu nebo pro sexuální uspokojení, obětovat ho bohům pro sejmutí viny nebo zajištění budoucího úspěchu;
- Odkládání dětí, „abandoning mode“ (čtvrté až 13. století): zabití dítěte bylo nahrazeno odložením či darováním. Dítě bylo považováno za stvoření zlé, v některých případech, např. u zvláště plačtivých dětí, dokonce posedlé ďáblem (sv. Augustin, Luther). Přestože odkládání dětí do klášterů postupně přestalo být běžné, jako sociální zkušenost odložení nezmizelo po celá staletí (ještě kolem roku 1900 bylo 90% dětí narozených v Paříži předáváno na venkov do péče kojných);
- Ambivalentní postoj k dětem, „ambivalent mode“ (14. - 17. století): objevují se první veřejné přednášky věnované péči o dítě a v kostelech začínají vystupovat moralisté s varováním před pedofilií. Rodiče začínají praktikovat ambivalentní výchovný režim, který již nebere dítě jako kompletně zlé při narození, ale spíše se sklony ke špatnosti, které je třeba překonat. Rodí se pediatrie a filosofie výchovy;
- Vtíravý způsob výchovy, „intrusive mode“ (18. století): péče o dítě začala být chápána jako trvalý civilizační a disciplinační tlak, který má v dítěti vykořenit vše animální a nemravné. Civilizování a disciplinování začínalo v raném věku a zahrnovalo především kontrolu impulsů (hygienické návyky, potlačení dětské sexuality a výcvik sebeovládání). Již v roce života se děti učily bát rákosky a plakat v tichosti, aby nerušily chod domácnosti. Pro vtíravý výchovný režim byl typický obraz dospělého, který navzdory pocitům lítosti a téměř proti vlastní vůli svědomitě plní svoji výchovnou trestající povinnost, a zlobivého děcka, které je nutno potrestat, aby si osvojilo civilizované způsoby, kázeň a sebevládu. S intruzivním mode se také objevuje kvazivýchovný fenomén tzv. „trestající lásky“, spočívající v obhajobě fyzických a psychických trestů poukazem na dobro dítěte („kdo děti miluje, ten je trestá“, tak by mohlo znít heslo intruzivní výchovy). Právě tato trestající láska je základní

ambivalencí výchovné praxe;

- Socializující způsob, „socializing mode“ (19. století až polovina 20. století): obraz rodičů jako těch, kteří terorizují, bijí a sexuálně obtěžují svoje děti, již není společensky přijatelný. Objevuje se model, který využívá jemnějších psychologických prostředků a který si klade za cíl uzpůsobit dítě ke společenskému životu. Matku nabízí jako učitelku či trenérku a otce jako živitele a ochránce. Na dítě pak je nahlíženo jako na bytost, která má postupně dosáhnout ušlechtilosti a dobroty svých rodičů jako svých orientačních vzorů. Rodiče směrem k dítěti vysílají poselství, „budeme tě milovat, když naplníš naše cíle“. Tento podmiňující způsob výchovy však nebere dítě takové, jaké je, a proto zanechává v dětské psychice pocity frustrace spojené s nepochopením a odmítnutím;
- Pomáhající způsob, „helping mode“ (od poloviny 20. století): rodiče se snaží o empatické doprovázení dítěte procesem dětství a dospívání, sdělují poselství, „milujeme tě a pomůžeme ti dosáhnout tvých cílů“. Dochází k terapeutizaci výchovného procesu a objevuje se myšlenka dětských práv (deMause, 1982).

DeMausova psychohistorie umožňuje chápat historický vývoj vztahů dětí a rodičů jako psychoterapeutický proces, jehož úspěch je založený na schopnosti nových rodičovských generací znovuprožít skrze děti traumata vlastního dětství. Nejen pro vztahy rodičů a dětí, ale také pro osud lidstva se ukazuje jako zvláště závažné týrání a zneužívání dívek, s nimiž bylo v historii zacházeno hůře než s chlapci (a také byly častěji zabíjeny)¹⁸⁵. Dobrá matka pomáhá svému dítěti zvládat jeho impulzy a „detoxikovat“ nebezpečné emoce. Pokud je však s dívkami zacházeno zvláště špatně, stanou se matkami, které nedokážou zpracovat svoje traumata, a tím ani „kontejnerovat“ emoce svého dítěte. Dějiny tak svým způsobem citově „zamrzají“ (deMause, 1998).

Přístupy k dětem a dětství v moderní době

DeMausova genealogie ukázala, že na historii lidstva lze nahlížet nejen jako na společenský pokrok či osvobozovací proces ducha, ale také jako na vývoj vztahů rodičů a dětí, který směřuje od rodičovské nezralosti a nedostačivosti k přijetí

¹⁸⁵ Např. existují rozsáhlé doklady o zneužívání a znásilňování dívek, které bylo chápáno jako samozřejmé a dokonce vkládáno pro pobavení do starořeckých komedií (deMause, 1998).

dětských emocí, jako na dlouhou cestu od incestu k lásce, od týrání k empatii.

Čistě sociálně a ekonomicky spočíval význam dětí v životě dospělých po staletí v tom, že děti byly „aktivum“, které mělo zajistit rodičům jistotu ve stáří. Existovala (Wintersberger, 2006) přímá mezigenerační reciprocita mezi náklady a zisky na úrovni rodiny a rodinné ekonomiky, jinými slovy, rodiče investovali do dětí po dobu několika let, aby měli užitek z tradiční dětské práce a na sklonku života pak někoho, kdo se o ně postará. V moderní době však tato jednoduchá reciprocita skončila, dílem díky zavedení povinné školní docházky, dílem díky konstituování moderních penzijních systémů – vznikl dojem, že penzijní systém a jeho fungování je zajištěn zejména regulací daní a teprve v druhém plánu byl skryt generační kontrakt. Poprvé v historii tak nastala situace, kdy jistota ve stáří přestala záviset na biologické reprodukci a na vůli dětí postarat se o staré rodiče¹⁸⁶. Rodina se také postupně stáhla z kolektivního života na ulici, jak tomu bylo ještě ve středověku, a v privátním prostředí začala vznikat nová senzibilita, „cit pro rodinu“ (ibid.). V této době se postupně rozvinula tři paradigmatu přístupu k dětství, která do značné míry následovala také sociální pedagogika: normalizační paradigma, specializační paradigma a paradigma dětských práv. Tyto přístupy ukazují posun, jímž chápání dětství v moderní době, tedy zhruba za posledních dvě stě let, prošlo.

Normalizační přístup

Normalizační přístup k dětství byl spojen zejména s potřebami moderního státu, který se začal v průběhu 18. století rodit z trosek feudálního světa a který již nebyl založen na božské moci panovníka, ale na racionálně uznatelných pravidlech a normách. Aby byl vznik takového státu vůbec možný, bylo třeba rozvinout ideu společnosti založené na individuálních občanech jako subjektech práva. Ve vztahu k tomuto úkolu se začal měnit status dětí, které bylo třeba vychovat jako budoucí občany. Vhledem k tomu, že v souvislosti s industrializací zmizela potřeba tradiční dětské práce, nebránilo nic tomu, aby byly početné kohorty dětí separovány od rodin, převedeny do škol a podrobeny dohledu. Převzetí kontroly státu nad dětstvím signalizovalo, že v moderní době se dětství stalo problémem (Ariès, 1962).

¹⁸⁶ Jednoduchá a úplná reciprocita na úrovni rodiny zmizela a byla nahrazena částečnou reciprocitou na úrovni společnosti. Zatímco náklady zůstaly na straně rodičů, zisky se socializovaly. To přineslo problém na úrovni distributivní spravedlnosti, který lze chápat jako otázku rozdělení nákladů na děti mezi rodinou a společností (ibid.).

Moderní doba žila v zajetí všudypřítomných obav z iracionality, deviací, zahálky a špatných mravů, které mohly bořit pracně zaváděný sociální řád. Dohled proto nepostihl jen děti, ale také blázny, zloděje, prostitutky, žebráky a obecně všechny, kdo nedokázali nebo nechtěli dodržovat racionálně stanovené sociální normy. Bylo třeba oddělit je od zbytku společnosti a podrobit normalizačním procedurám. Za tímto účelem vznikla celá síť institucí, které sloužily jako internační, nápravná a později také léčebná centra. Rostoucí zájem o normy chování prohluboval propast mezi dětmi a dospělými a zvyšoval stupeň kontroly dětského světa. Vznikl koncept sociálního moratoria, který umožnil pohlížet na děti jako na skupinu, která se teprve připravuje na život a pro kterou platí „ještě ne“ v oblasti povinností a práv (Casas, 2006). Právě tento koncept se stal základním modelem zacházení s dětským světem a lze ho považovat za jádro moderního pojetí dětství.

Specializační přístup

Paradigma specializační se začalo prosazovat od počátku 20. století, kdy došlo k rozmachu pediatrie, vývojové psychologie, sociální pedagogiky a sociální práce, tedy oborů, které se postupem doby staly autoritou v definování potřeb dítěte. Normalizační dispozitiv založený na kázni a disciplíně ustoupil do pozadí a děti se staly objektem studia a péče (Zelizer, 1985; Howell, 2006). Vznikaly vědecké společnosti pro studium vývoje dětí a objevil se zájem o stanovení vývojových standardů a norem. Pedagogika, pediatrie, psychologie, školní hygiena měly poskytnout expertní vědění umožňující diagnostikovat a řídit dětský rozvoj a korigovat odchylky od norem, jejichž nenaplnění začalo být z hlediska společnosti chápáno jako problém.

Postupně dospěl specializační přístup k dětem k nevyhnutelnému paradoxu, který lze vyjádřit tak, že vyšší ochrana a péče implikuje větší neviditelnost a odebrání hlasu dětem ze strany dospělých, kteří o děti nejen pečují, ale také interpretují jejich potřeby a mluví za ně (Qvortrup, 2005). Přestože specializační paradigma nepochybně znamenalo pokrok v péči o děti, v jeho základech byla pevně zabudována myšlenka, že děti neznají svoje potřeby a vzhledem ke svým vývojovým deficitům se natolik odlišují od dospělých, že patří do kategorie zcela jiných bytostí.

Lze tedy říci, že moderní koncept dětství je charakterizován dvojí tendencí

(Vergara, Peña et. al., 2015, 58): Do dětí jsou vkládány naděje ohledně budoucnosti, zároveň však jsou, pokud jde o jejich interpretace reality a možnost ovlivňovat podmínky vlastního života, společensky umlčeny. Tento paradox se promítá do sociální politiky a systému péče, kde jsou děti přítomny jako neviditelné a fragmentarizované subjekty. Např. až do konce 19. století nebylo chování k dětem nikdy konceptualizováno jako kruté. Zájem o dětská svědectví před soudem směřoval výlučně k objasnění podmínek, za jakých dítě je nebo není schopno být pro soud důvěryhodné. Výzkumy kvality života dětí se dlouhodobě spokojovaly s vyjádřením expertů či rodičů a nezajímaly se o názory dětí samotných (Casas, 2006).

Sociální neviditelnost dětství se ještě v osmdesátých letech minulého století promítala do oficiálních statistik, kdy byla k dispozici jen omezená data ohledně dětské populace. Jak však připomíná Qvortrup (1987), neexistence statistických dat ve vztahu k dětství a dětem naznačuje, že přítomnost dětí ve společnosti je ignorována.

Přístup založený na právech dítěte

Myšlenka práv dítěte není starší než 150 let. Historicky souvisí s významnými mezníky v ochraně dětí. Prvním z nich byl (Markel, 2009) případ desetileté Newyorčanky Mary Ellen Wilsonové z roku 1873, která byla krutě týrána svou adoptivní matkou (bila ji, řezala nůžkami, přivazovala k posteli) a zdůvodňovala svoje jednání tím, že dívka je jejím majetkem. Na utrpení dívky upozornili sousedé rodiny charitativní sociální organizaci Department of Public Charities and Correction, která v New Yorku řídila městské hospice, azyly, sirotčince, veřejné nemocnice a věznice.

Vyšetřovatelka případu, sociální pracovnice E. A. Wheelerová, se rozhodla dívce pomoci. V této době však neexistovala legislativa, na jejímž základě by bylo možno matku žalovat, proto se rozhodla požádat o pomoc Americkou společností pro prevenci týrání zvířat (American Society for the Prevention of Cruelty to Animals). Zakladatel společnosti H. Bergh dívku viděl jako zranitelného tvora, který, podobně jako týrané zvíře, zasluhuje ochranu společnosti. Najal proto známého advokáta E. Gerryho, který zažaloval matku u Nejvyššího soudu Státu New York. Dítě bylo slyšeno u soudu a dívčina macecha byla odsouzena. Po několika letech pak byly v USA přijaty první zákony proti týrání dětí. Bergh, Gerry a filantrop John D. Wright

také v reakci na událost založili v roce 1874 Newyorskou společnost pro prevenci týrání dětí (New York Society for the Prevention of Cruelty to Children), která se stala první agenturou na ochranu dětí na světě. Společnost zakládala pobočky a zařízení pro týrané děti v USA a později po celém světě a zachránila tisíce dětí.

Konec 19. a začátek dvacátého století byl charakteristický přijímáním speciální legislativy na ochranu dětí v řadě dalších zemí. Po první světové válce vznikla v Ženevě Mezinárodní unie pomoci dětem, která se snažila řešit situaci dětí zasažených válkou. Unie připravila historicky první Deklaraci práv dítěte, která byla v Ženevě přijata v roce 1924. Ženevská deklarace (Jílek, 1990) vyjádřila právo dítěte na ochranu před nebezpečím a na nerušený tělesný, morální a psychický vývoj, právo na péči v případě hladu, nemoci, osiřeni nebo postižení. Dětem měla být také poskytnuta v případě ohrožení pomoc jako prvním. Deklarace dále požadovala, aby děti byly chráněny před ekonomickým vykořisťováním a měly právo na výchovu, která v nich vzbudí smysl pro sociální odpovědnost. Dokument sice neměl mezinárodně právní závaznost, morálně však zavazoval státy k odpovědnosti. Do budoucna vytvořil dokument základ rodícího se systému mezinárodní ochrany dětí (v tomto smyslu lze říci, že šlo o první mezinárodní sociálně pedagogický dokument).

Po druhé světové válce se situace dětí jako nejzranitelnějších obětí opakovala. Na základě rezoluce Valného shromáždění Organizace spojených národů byl na pomoc dětem založen Dětský fond OSN (Unicef). V roce 1948 byla přijata Všeobecná deklarace lidských práv a v roce 1959 přijalo OSN na svém XIV. Valném shromáždění Chartu práv dítěte, která na Všeobecnou deklaraci práv ve své preambuli odkazovala. Dětem (Jílek, 1990) se v tomto dokumentu přiznávala téměř všechna práva, stále však neměl právní závaznost.

V roce 1965 vzniklo v USA aktivistické hnutí za dětská práva (Children's Rights Movement), které se postupně rozšířilo po celém světě. K jeho prvním představitelům patřil psycholog R. Farson, který v roce 1975 publikoval knihu Lidská práva pro děti. Poslední menšina. Součástí knihy byl mimo jiné kodex práv pro neplnoleté.¹⁸⁷ Hnutí nepochybně přispělo k vytvoření společenského ovzduší příznivě nakloněného myšlence práv dítěte. Symbolicky bylo toto úsilí završeno přijetím Úmluvy o právech dítěte na půdě OSN v listopadu 1989 (v platnost Úmluva vstoupila

¹⁸⁷ Prokop (2005, 269) v této souvislosti upozorňuje na analogii boje za práva dětí s bojem za rovnoprávnost jiných minoritních skupin (žen, homosexuálů, Američanů černé pleti).

v září 1990). Bývalá ČSFR ji podepsala 30. 9. 1990 a následně ratifikovala (zákon č. 104/1991 Sb.).

Posláním Úmluvy je komplexní ochrana dětí a jejich základních práv v signatářských zemích. Úmluva vůbec poprvé v historii deklaruje, že dítě není pouze objektem péče, ale také subjektem práv. Má zaručeno právo vyjadřovat se ke všem okolnostem svého života, stejně jako právo být slyšeno a respektováno ve své důstojnosti (to je hledisko, které lze považovat na jedné straně za průlomové, na straně druhé je však, jak ještě ukážeme, v praxi mnoha zemí, včetně signatářských, stále nedostatečně prosazováno). Dokument je založen na tzv. „třech P“, jsou jimi (Bittner, Havigerová et. al., 2007, 9):

- „provision“ - přežití a rozvoj dětí, zajišťování a zabezpečování jejich vývoje;
- „protection“ - ochrana dětí;
- „participation“ - účast dětí na životě společnosti a jejich právní subjektivita.

Úmluva deklaruje, že dítě¹⁸⁸ má nárok na zvláštní právní ochranu a péči před i po narození. V článku 3 stanoví, že předním hlediskem při rozhodování o dítěti ze strany všech institucí musí být nejlepší zájem dítěte. Článek 5 vyjadřuje respekt k odpovědnosti, právům a povinnostem rodičů. Dítěti je také zaručeno právo žít v přirozeném prostředí s vlastní biologickou rodinou a mít kontakt s oběma svými rodiči (článek 7 a 9), vyjadřovat svoje názory svobodně a ve všech záležitostech, které se ho týkají, a to před soudem i ve správním řízení (čl. 12).

Úmluva také garantuje právo na ochranu soukromí (čl. 16.). Státy, které jsou smluvními stranami Úmluvy, uznávají stejnou odpovědnost obou rodičů za výchovu a péči a svoji povinnost poskytovat rodičům takovou podporu, aby byli schopni se o děti starat a plnit svoje rodičovské povinnosti (čl. 18). V případech, že rodina nemůže zajistit adekvátní péči ani při odpovídající podpoře ze strany státu, má dítě právo na náhradní péči, realizovanou však pouze v nutných případech v zařízeních péče o děti (článek 20). Každé dítě, které již bylo do ústavního zařízení umístěno, má právo na pravidelný přezkum, zda okolnosti umístění již nepominuly. Také pobyt v zařízení má být vždy časově limitován. Státy jsou povinny činit potřebná opatření pomoci rodičům a jiným osobám, které se o dítě starají, stejně jako opatření nezbytná k zabezpečení obnovy péče o dítě ze strany rodičů (čl. 27).

¹⁸⁸ Dle Úmluvy se dítětem rozumí osoba mladší 18 let, pokud není plnoletost stanovena zákonem signatářské země dříve.

Úmluva má také vlastní kontrolní mechanismus – OSN zřídilo Výbor pro práva dítěte, který posuzuje úroveň implementace Úmluvy na základě periodických zpráv předkládaných Výboru smluvním státem. Česká republika podala první zprávu Výboru v roce 1996, druhou v roce 1999 (za období 1995-1999), třetí a čtvrtou „sloučenou“ periodickou zprávu podala v roce 2007. Výbor ji vyhodnotil poměrně kriticky až v roce 2011, byla to však právě tato kritika, která přiměla odpovědné instituce v ČR, aby se odhodlaly k reformě dětské ústavní péče (zavedení pěstounské péče na přechodnou dobu, přechod na dětské domovy rodinného typu, novela zákona o sociálně právní ochraně a alespoň vyhlášení záměru neumisťovat do ústavní péče děti do tří let věku).

Vedle Úmluvy OSN o právech dítěte platí v rámci EU Evropská úmluva o výkonu práv dětí. Byla přijata 25. 1. 1996 ve Štrasburku Radou Evropy, v platnost vstoupila 1. 7. 2000. V ČR je součástí právního řádu od 1. 7. 2001 (č. 54/2001 Sb.m.s.). Bittner, Havigerová et. al. (2007, 10) definují její poslání takto:

„Úmluva má podporovat práva dětí, poskytnout jim práva procesní a podpořit jejich výkon tím, že bude zabezpečeno, aby děti, přímo nebo prostřednictvím jiných osob nebo orgánů, byly informovány o soudních řízeních, které se jich týkají, a mohly se jich účastnit.“

Podle Evropské úmluvy o výkonu práv dětí (ibid., 10) má dítě, které je podle vnitrostátních předpisů dostatečně schopné chápat situaci, v soudním řízení, které se ho týká, právo na informace a na vyjádření názoru v řízení. Při rozhodování o dítěti musí tedy soud zabezpečit, aby dítě obdrželo všechny informace a mohlo vyjádřit svůj názor, dále má povinnost vzít názor dítěte náležitě v úvahu. Také zástupce dítěte je povinen poskytovat dítěti informace, objasňovat mu důsledky možných soudních rozhodnutí, zjišťovat jeho názor a zprostředkovat jej soudu.

Realita dětských práv v adultocentrickém sociálním řádu

Přestože obsah Úmluvy o právech dítěte ukazuje pokrok v oblasti uznání dítěte jako subjektu práva, praxi dominuje zejména protekcionistický charakter Úmluvy. Wintersberger (2006, 90-91) v tomto smyslu píše, že navzdory přijetí Úmluvy jsou všechny současné státy stále adultocentrické, a to hned v několikerém smyslu: Za prvé jsou ve značné míře „slepé“ vůči konkrétním dětem, které jsou tak stále svým způsobem ve společnosti „zapomenuté“ či „ignorované“. Za druhé, pokud je brán

ohled na děti, je tak činěno způsobem paternalistickým, to znamená, že jsou to dospělí, kdo určují, co je pro děti dobré a jaký je jejich nejlepší zájem. Za třetí, zatímco z hlediska regulačních mechanismů je s dospělými stále více zacházeno jako s individui, ve vztahu k dětem převládá přístup, který je vidí pouze jako členy rodiny. A za čtvrté v tom smyslu, že dětská sociální agenda je zjevně méně důležitou součástí sociálních politik. Z toho plyne, že v současnosti žádný evropský stát negarantuje plně zacházení, které by bylo zcela v souladu s dikcí a duchem Úmluvy o právech dítěte.

Analýzy nicméně ukazují, že země (Wintersberger, 2006), které jsou orientovány na sociální spravedlnost, jsou méně adultocentrické, protože jsou více nakloněny ženám a v důsledku toho také dětem. Pro sociální badatele v oblasti dětství to znamená obrátit se k analytické kategorii věku a generace (podobně jako se feministické hnutí obrátilo ke kategorii pohlaví a genderu), aby mohly být rozlišeny řády paternalistické a adultocentrické od těch, které jsou spíše zaměřeny na dítě.

Příkladem státu, který ve vztahu k dětem uplatňuje adultocentrický paternalismus, je nepochybně Česká republika. Ihned po přechodu k demokracii, v polovině 90. let, začala do ČR směřovat kritika ze zahraničí týkající se nadměrného umisťování dětí do ústavní péče (právě v té době začala ČR podávat Výboru OSN pro práva dítěte periodické právy o stavu ochrany dětí). V roce 2003 Výbor OSN pro práva dítěte¹⁸⁹ kritizoval ČR za situaci dětí v ústavních zařízeních, zejména za chybějící individuální přístup, omezování kontaktů dětí s původní rodinou, za nedostatečnou pomoc dětem při odchodu z ústavů. Také Výbor ministrů Rady Evropy ve svém doporučení Rec(2005)5 doporučil vládám členských států, aby přijala opatření vedoucí k dodržování takových zásad a norem v institucích, aby bylo naplňováno právo dětí na plnohodnotný život¹⁹⁰.

V roce 2007 provedlo Ministerstvo vnitra vůbec první Analýzu stavu zajištění péče o ohrožené děti (schválena vládou 26. března 2008 jako vládní usnesení č. 293), která kriticky konstatovala, že ochrana dětí v České republice nedosahuje úrovně vyspělých evropských států, a to zejména s přihlédnutím k vysokému počtu dětí v

¹⁸⁹ UN Committee on the Rights of the Child (CRC), *UN Committee on the Rights of the Child: Concluding Observations: Czech Republic*, 18 March 2003, CRC/C/15/Add.201, dostupné z: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3f25962b4.html>

¹⁹⁰ Doporučení Rec(2005)5 Výboru ministrů členským státům ohledně práv dětí žijících v institucionálních zařízeních (přijaté Výborem ministrů 16. března 2005 na 919. zasedání náměstků ministrů).

ústavní péči a nedostatečné nabídce alternativních forem práce s ohroženým dítětem a jeho rodinou (MVČR, 2008, 1). Analýza také uvedla, že jak 2. periodická zpráva o plnění Úmluvy o právech dítěte podaná Výboru pro práva dítěte OSN, tak koncepční materiály jednotlivých ministerstev¹⁹¹ upozorňují na malou koordinaci péče o ohrožené děti. Za hlavní nedostatek považuje roztržitost agendy péče o ohrožené děti, která je nerovnoměrně rozdělena mezi státní správu a samosprávu a mezi státní a nestátní sektor. Jako další zásadní nedostatek uvádí, že nebyla vymezena role jednoho koordinujícího orgánu, který by sladil rezortní aktivity. Zpráva šla dokonce tak daleko, že připustila selhání celého systému péče o ohrožené děti jako celku.

Výbor OSN pro práva dítěte v rámci 57. zasedání na své 1639 schůzi konané 17. 6. 2011 přijal pro Českou republiku dokonce 77 kritických závěrečných doporučení. České republice Výbor vytýkal malou podporu rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí při výkonu rodičovské odpovědnosti, absenci preventivních služeb a nedostatečně formulovaná kritéria přijetí dětí do ústavní péče, což podle Výboru vede k tomu, že velké množství dětí se zdravotním postižením nebo romského původu je umisťováno do ústavní péče, přičemž ve většině těchto případů je hlavním důvodem odebrání materiální a finanční situace rodiny. Dále zpráva kriticky hodnotila nedostatek komunitních služeb rodinného typu, zanedbání rozvoje pěstounské péče, nízký standard ústavních zařízení, jakož i malý počet a nedostatečnou úroveň vzdělávání personálu mnoha poskytovatelů ústavní péče (Výbor OSN, 2011).

Ukazuje se, že v ČR je situace komplikovaná zejména v oblasti ústavní a ochranné výchovy. Zpráva ombudsmana z návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy z roku 2001 upozorňovala např. na praxi rozdělování sourozenců při umisťování do péče (jednání v rozporu s nejlepším zájmem dítěte). Veřejný ochránce práv dále v roce 2007 také kriticky komentoval situaci, že v jednom zařízení pobývaly děti osiřelé, ze zanedbávajícího rodinného prostředí a mladiství pachatelé i těch nejzávažnějších trestných činů. Docházelo tak (a lze předpokládat, že v současnosti stále dochází) k porušování práv dětí s nařízenou ústavní výchovou tím, že byly podrobovány ztřeštěnému režimu výchovy

¹⁹¹ Například: Koncepce péče o ohrožené děti a děti žijící mimo vlastní rodinu (MPSV, 2006), Analýza stavu a dalšího vývoje mladých lidí po opuštění zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy za období 1995 – 2004 (MV, 2007), Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova (Veřejný ochránce práv, 2007).

ústavní, a zároveň k prohlubování jejich výchovných problémů a sociálně patologického jednání (Veřejný ochránce práv, 2007).

Za alarmující je nutno považovat praxi nařizování ústavní výchovy na dobu neurčitou. Přestože soud má povinnost jednou za půl roku přezkoumat, zda trvají důvody nařízení ústavní výchovy, a orgán sociálně právní ochrany má povinnost podat návrh na zrušení ústavní výchovy, pominuly-li důvody, které vedly k jejímu uložení, sama okolnost, že dítě ani rodiče nevědí, jaká je předpokládaná délka pobytu v ústavu, se negativně odráží na jejich perspektivě a dostává se do kolize s potřebou smysluplné otevřené budoucnosti.

Další kritické postřehy (Veřejný ochránce práv, 2011; 2013) se týkaly nedostatečné podpory rodin, které jsou ohroženy sociálním vyloučením (neexistující sociální bydlení, nerozvinutá síť ambulantních, terénních a podpůrných služeb, minimální důraz na prevenci), nerespektování práv dítěte samotného, např. práva dítěte na výchovu rodičů, práva být slyšeno v řízeních, která se ho dotýkají, a konečně nerespektování rodinného života a neplnění pozitivních závazků státu k jeho ochraně (odnímání dětí z rodin ze sociálních důvodů, malý důraz na sanaci rodiny). Ukazuje se, že v ČR poměrně často dochází ke ztotožňování situace sociální nouze s neplněním rodičovské odpovědnosti a řádné péče o zdraví dítěte, což je neoprávněný postup odporující článku 8 Listiny práv a svobod, právu dítěte na život v biologické rodině (Hrubá, 2006).

Zcela nepřijatelné je nadreprezentivní zastoupení dětí romského etnika v ústavní péči, za což je ČR mezinárodními institucemi opakovaně kritizována. Romské děti tvoří přibližně 3-4 % celkové dětské populace, jejich poměrné zastoupení v kojeneckých ústavech a dětských domovech do tří let věku je však 30 %, tedy desetkrát více než odpovídá zastoupení Romů v populaci. V ostatních zařízeních je to pak 50-60 % všech umístěných dětí. Do dětských domovů se tak dostávají patnáctkrát častěji než děti majority (Evropské centrum pro práva Romů, 2011, 24-25).

Sociální reprezentace dětství v současné společnosti

Každá společnost si v konkrétním historickém čase vytváří ohledně sociálních jevů soubory reprezentací (obrazů, vizí a modelů vnímání), které fungují jako mechanismy

interpretace sociální reality. Sociální reprezentace lze definovat jako sociálně konstruované vědění, které umožňuje utvářet a udržovat sociální realitu (Markus & Plaut, 2001). Jde o takové formy sociálního myšlení, které jsou užívány pro komunikování, pochopení a ovládnutí sociálního, materiálního a intelektuálního prostředí (Jodelet in Markus & Plaut, 2001, 184). Z pohledu sociálních věd lze sociální reprezentace činit východiskem poznání, proto v tomto konceptu, který je znám ze sociologie (Berger a Luckmann) a sociologicky orientované psychologie (Moscovici¹⁹²), často nalézají oporu výzkumníci, kteří zkoumají fenomény pro společnost sice důležité, avšak nedostatečně uvědomované (Novák, 2009, 24). Právě dětství lze za takový fenomén považovat, neboť jsou s ním mnohdy spojeny nedostatečně tematizované, z generace na generaci předávané předpoklady a samozřejmé pravdy, stejně tak se do jeho chápání promítají vědecké teorie (například teorie dětského vývoje nebo teorie socializace), které ohledně dětství vznikly nebo aktuálně vznikají.

Ambivalence sociálních reprezentací dětství

Pro současnost je charakteristická nejednoznačnost sociálních reprezentací dětství, obecně lze hovořit o třech základních perspektivách, které v současnosti koexistují:

- dětství jako pozitivní reprezentace: idylické a šťastné dětství symbolizující nevinnost, zranitelnost a čistotu (Rousseau, v současnosti často využíváno pro reklamní účely). Z hlediska této perspektivy je obvykle ospravedlňována potřeba ochrany dítěte před světem dospělých;
- dětství jako negativní reprezentace: spojeno s představou nezbytnosti korigovat špatnost a vzpurnost, kterou v sobě dětství inhrentně obsahuje. Tato vize je obvykle spojena se znehodnocováním dětství, dětství je viděno jako problém a je ospravedlňována jeho kontrola;

¹⁹² Moscovici v textu *La psychoanalyse, son image et son public* z roku 1961 zkoumal, jak se vědecké teorie, v tomto případě psychoanalýza, zakotvují v obecném povědomí a co se s nimi děje, pokud jsou přetvářeny laickou veřejností. Na základě tohoto výzkumu Moscovici postuloval dva světy, svět vědy, který funguje podle pravidel vědecké metody a vytváří vědecké poznání, a svět sociálních reprezentací, jinými slovy svět sdílených mínění, hodnot a praxí, ve kterém lidé vytvářejí každodenní vědění ohledně jejich reality. Toto vědění má dvojí funkci: a) nastolit řád, který umožňuje jednotlivcům, aby se orientovali v materiálním a sociálním světě a ovládali ho, b) umožnit vzájemnou komunikaci mezi členy komunity poskytnutím základního kódu nezbytného pro sociální výměny, pro pojmenovávání a hodnocení různých aspektů světa a interpretace individuální a skupinové historie (Moscovici, 1973, 1979).

- dětství jako reprezentace ambivalentní a přechodná: děti jsou stvoření, která se nedokáží ještě vyjádřit¹⁹³, ještě dobře nerozumějí, a to jak ve smyslu sociálním, tak právním; s touto perspektivou jsou spojeny pojmy, které umožňují diferencovat mezi „předtím“ a „potom“, např.: „rozum“, „souzení“, „odpovědnost“, „zralost“, „kapacita“, „kompetence“, „nezletilost“ atd. (dle Casas, 2006, 29-30).

V kontextu paradigmatu práv jako aktuálně se prosazujícím přístupu k dětství je třeba v sociální pedagogice věnovat kritickou pozornost sociálním reprezentacím, jejichž neproblematickým sdílením může docházet ke stigmatizaci či viktimizaci dětství ve společnosti. Alfagemová, Cantosová & Martínezová (2003, 22-23), které nezastírají sympatie vůči novým koncepcím socializace a novému paradigmatu dětství, vydefinovaly takových sociálních reprezentací hned pět:

- Děti jako „majetek“ otců a matek: paradigma dětství jako rodinného vlastnictví, přesvědčení silně zakořeněné v obecném povědomí, které se výrazně uplatňuje v prostředí rodiny;
- Děti jako „potenciální síla“: děti jako budoucí občané, neguje se jejich přítomnost a sociálně se oceňuje pouze to, kým nebo čím budou, nikoli to, čím jsou; jde o reprezentaci, která brání racionalizaci veřejného diskursu o dětství a uznání dětství jako sociálního fenoménu;
- Dítě jako oběť či pronásledovatel: dětství je definováno prostřednictvím takových pojmů jako „pronásledované“, „divoké“, „konfliktní“, nebo dokonce „nebezpečné“: tento přístup vede k nedůvěře vůči dětství a k posílení prostředků znemožňujících dětskou participaci, v lepším případě k participaci pod přísným dohledem; na přítomnost dětí ve společnosti se poukazuje pouze skrze „drama“, zatímco jinak zůstávají neviditelné v privátním okruhu rodiny (pod tímto zorným úhlem se děti dostávají na titulní stránky novin, kde dochází k jejich stigmatizaci);
- Dětství jako privátní záležitost: důsledkem je utajení dětí jako individuálních a kolektivních aktérů, jejich mizení nebo negování jejich participace na politické scéně; dětem jsou upřeny potřebné zkušenosti a možnosti vyjadřování v prostoru mezi veřejným a soukromým, sociálním a politickým, dospělým a

¹⁹³ Etymologicky je původ tohoto konceptu dětství odvozen z latiny, *infans*, nemluvně, z *in-fale*, nemluví.

dětským. Tato vize je podpořena, z velké míry ideologicky, vytvářením specifických prostředí vlastních dětskému světu a „dětské přirozenosti“;

- Dětství jako nedostačivé a potřebné pomoci: pojetí dítěte jako manipulovatelného, ovlivnitelného, psychologicky slabého a nehotového, bytosti, pro niž platí „ještě ne“ na rozdíl od „již ano“ dospělých, kteří jsou chápáni jako úplné/hotové bytosti. Myšlenka nehotovosti a neschopnosti je zdůvodněna „přirozeností“, je tedy prezentována jako něco, co patří k vývojovým zákonitostem a zvláštnostem dítěte. Zároveň odkazuje k dominantní sociální reprezentaci, která říká, že vůči dětem lze uplatnit sociální právo veta. Toto obecné praktické a etické pravidlo se stává aktem ochrany „dětské přirozenosti“, v důsledku však vede k tomu, že kolektivní identitu a sebeobraz většiny dětí konfiguruje jako nevýznamné, neboť požaduje, aby byly podrobeny autocenzuře ve chvíli, kdy děti opouštějí prostředí, které je pro ně vyhrazeno.

Naznačené perspektivy ukazují, že sociální reprezentace dětství se odvíjejí nejen od moderního konceptu socializace, ale zahrnují také mnohem starší v jazyce objektivizované významy – např. poukazují k patriarchálnímu pojetí rodiny (děti jako vlastnictví rodičů) či ke středověkému chápání dětí jako bytostí zatížených hříchem a zkažeností. Ani tak se však nevyčerpávají ambivalence a paradoxy, které jsou aktuálně s reprezentacemi dětství ve vysoce komplexních společnostech spojeny.

V éře neoliberalismu se znovu otevírá téma „mizení dětství“. Jde však o zcela jinou diagnózu, než s jakou pracoval ve své době mediální teoretik Postman (1982), který kriticky hovořil o tom, že po nástupu televize jsou děti již od narození konfrontovány se stejnými skutečnostmi jako dospělí (vzhledem k tomu, že v mediální éře není přístup k informacím vázán na speciální dovednost, jíž bylo v minulosti čtení a psaní, padla podle Postmana všechna tajemství, která dříve svět dětí a dospělých oddělovala). Vrátime-li se k aktuálním diagnózám, tradiční pohled na dětství se dnes vytrácí především v závislosti na mizení figury standardního dospělého, od níž bylo dětství v průběhu moderní doby typicky odvozováno. Zdá se, že v současné fázi vývoje společnosti se nelze stát definitivně dospělým, jinými slovy takovým jedincem, jehož základní charakteristiky a dovednosti ho vybavují k bezproblémovému sociálnímu fungování po celou dobu jeho životní dráhy.

Současný problematický a nejednoznačný status dospělých je dáván do souvislosti se znalostní ekonomikou založenou na digitálních technologiích, jejímž nárokům se dospělí musí kvalifikačně, ale i osobnostně a obecně lidsky neustále flexibilně přizpůsobovat. V této souvislosti si dosti naléhavě uvědomují, že přivedly děti do nepředvídatelného, avšak o to kompetitivnějšího světa, ve kterém uspějí jen ti, kteří budou dostatečně flexibilní, rozhodní a soutěživí. V této workfarizované společnosti jsou dospělí dokonce natolik sevření úzkostí a strachem o budoucí úspěch svých dětí, že jim již ani nedopřejí čas na hru.

Přeorganizovaný čas současných dětí odráží model dětského vývoje, který již není založen na představě dosahování vývojových norem, ale na jejich překonávání. Podle Kašćáka a Pupaly (2012) tuto situaci vystihuje metafora „superdítěte překonávajícího normy“, která zrcadlí obraz budoucího ideálního pracovníka neoliberálního trhu, neustále připraveného ke kompetici, seberozvoji, sebeedukaci a k maximalizaci osobního potenciálu. Vrátime-li se k deMausově genealogii vztahů rodičů a dětí, mohli bychom říci, že současná fáze vývoje do značné míry již zpochybňuje představu empatických rodičů, kteří jsou „terapeuticky“ zaměřeni na „tady a teď“ života svého dítěte. Spíše se zdá, že se otevírá nová fáze přenosu rodičovské úzkosti na dítě, kterou by bylo možno metaforicky vyjádřit „milujeme tě, a proto uděláme vše pro to, abys v budoucnu dokázal vítězit nad ostatními“. Znamená to také, že moderní koncept dětství vlastně nemizí, neboť hodnota dětství je stále odvozována od budoucí dospělosti.

Přestože sociální reprezentace podléhají proměnám v čase, je pro ně charakteristická určitá setrvačnost, mnohdy tak vedle sebe koexistuje značné množství reprezentací, jejichž významy se mohou podporovat, ale také mezi sebou soupeřit či se navzájem vylučovat. Těchto významových ambivalencí spojených s obrazem dětství ve společnosti sofistickovaně využívá reklama, která v konzumní společnosti konstruuje dětství jako tržní kategorii. Dnes je reklama jako nositel sociálních reprezentací dětství všudypřítomná. V reklamních spotech (Gómez Espino & Blanco, 2005) lze identifikovat nejméně dvacítku typizací dítěte (dítě nevinné, šťastné, zlobivé, zranitelné, divoké, nebezpečné, rodinné, přemoudřelé atd.), které jsou založeny na představě tržního zhodnocení rozmanitých dětských „archetypů“. Dítě je zobrazováno jako aktér i pouhý objekt působení, pozitivně i negativně (jako

naděje i jako riziko pro budoucnost), socializované i nesocializované, přičemž všechna tato zobrazení se opírají o významy, které byly založeny hluboko v minulosti, a přesto jsou natolik sdělné, že mají okamžitý vliv na příjemce reklamních sdělení.

Marketingoví specialisté firem také dávno odhalili, že děti mají nezanedbatelný vliv na spotřební chování rodičů, dokonce i pokud jde o drahé zboží, jako je spotřební elektronika či automobily (Buckingham, 2000). Zároveň je k nim v neoliberální ekonomice přistupováno jako k potenciálním konzumentům, jejichž budoucí spotřební návyky je třeba utvářet již dnes (McDougall & Chantrey, 2004). Zdá se tedy, že status dětí je stále ambivalentnější, na jedné straně mají větší svobodu a autonomii než v minulosti, na straně druhé jsou stále více podrobeny kontrole ze strany všudypřítomného trhu (Buckingham, 2000).

Nové paradigma dětství v sociálních vědách?

Pojetí dětství v západní civilizaci je neodmyslitelně spojeno s představou, že před dětmi mají být utajena existenciálně náročná témata dospělého světa, jako je smrt, nemoc, sex, násilí či peníze (Elias, 2006). Toto položení důrazu na esenciální odlišnost dětství a dospělosti vedlo v moderní době ke vzniku sociologických, pedagogických i právních teorií, které vyloučily dětský svět ze světa dospělých a začaly nahlížet na dětství jako na pouhou přípravnou fázi ke skutečnému (dospělému) životu. V průběhu šedesátých a sedmdesátých let minulého století se však začala v souvislosti s již zmíněným mezinárodním aktivistickým hnutím za dětská práva (Children's Rights Movement) prosazovat v sociálních vědách změna pohledu na dětství. Zmínit lze zejména antipedagogické hnutí a tzv. dětská studia (childhood studies).

Antipedagogika bývá definována jako druhá vlna antiautoritativní výchovy či jako jeden z proudů kritické pedagogiky, vnitřně spřízněný s humanistickou nedirektivní pedagogikou, a také, jak ostatně napovídá sám název, s vlnou kritické antipsychiatrie a antivědy (F. Basaglia, D. Cooper, T. Szasz, M. Foucault, I. Goffman)¹⁹⁴. V antipedagogickém diskursu bylo kritizováno postavení dětí jako společenské menšiny bez vlastních práv, i proto měla antipedagogika ambici stát se „teorií odporu

¹⁹⁴ Antipsychiatrie bouřila proti konceptu duševní nemoci a pokoušela se dekonstruovat etiketizující psychiatrický diskurs.

vůči výchově“ (Prokop, 2005, 240). Do anti pedagogického hnutí je nutno zahrnout zejména autora, kterému se podařilo alespoň částečně proniknout již v období totality za železnou oponu, H. von Schoenebecka¹⁹⁵.

Schoenebeck vyrostl ze stejné ideové líhně jako hnutí antipedagogiky (navazoval na H. Kupffera a E. von Braunmühla), známým se stal především v roce 1980, kdy vystoupil jako hlavní autor Německého dětského manifestu (Deutsches Kindermanifest), ve kterém provedl důslednou, a proto zcela radikální a pro mnoho zastánců tradiční výchovy naprosto nepřijatelnou aplikaci lidských práv na děti.

Přestože byla formulace manifestu pro teoretiky pedagogiky a značnou část veřejnosti příliš revoluční a nebyla brána vážně, některé požadované body byly již v té době součástí právního pořádku demokratických zemí anebo byly záhy včleněny do mezinárodní Úmluvy o právech dítěte (máme na mysli např. právo na právní ochranu a možnost svědčit před soudem, právo na neporušitelnou tělesnost, na soukromí, na svobodné vyjadřování vlastních názorů). Jiné zde formulované nároky, například právo na volbu jména, na sexualitu, sebeurčení v otázce vlastního učení, na účast ve volbách a na veřejném životě, na svobodu pohybu a pobytu atd., byly ve své době terčem odporu i posměchu, do kontextu dětských práv však logicky zapadají.

Podle Schoenebecka práva pouze umožňují, nikoli nařizují či vnucují dětem nést odpovědnost, a to pouze za podmínky, že se pro ni samy rozhodnou. Jak říká, „poskytování práv neznamena (...) žádnou povinnost využívat jich“ (Schoenebeck, 1997, 87). Myšlenka, že by děti měly mít opravdu **všechna** lidská práva, může být pro zastánce normalizačních a specializačních přístupů k dětství skutečně iritující, a to dokonce i pro ty, kteří jsou příznivě nakloněni Úmluvě práv dítěte. Klade totiž dosti vážně otázku, jak zdůvodnit skutečnost, že určitá kategorie lidských bytostí nemá k lidským právům rovný přístup. Tato otázka se může zdát zcela banální, avšak jak k problému banálního řekl kdysi Foucault (1996, 154), „máme-li před sebou banální fakta, přísluší nám objevit – nebo se pokusit objevit – specifické a možná originální problémy, které se k nim váží“. Přestože se otázka práv dítěte může zdát uměle

¹⁹⁵ Texty: *Unterstützen statt erziehen* (1982), *Ich liebe mich, so wie ich bin* (1983), *Jenseits der Erziehung* (1986), *Meine Wege gehen* (1994), *Die antipädagogische argumentation: Antworten auf pädagogische Kritik* (1996), *Die erziehungsfreie Praxis*, 1993, *Schule mit menschlichem Antlitz*, (2001), *Amication – Themensammlung* (2003). K Schoenebeckově tzv. post-pedagogické teorii viz např. Lorenzová, 2016.

vytvořená či jdoucí za hranice vymezené tzv. dětskou přirozeností (biologickou a mentální), je filosoficky, politicky i sociologicky relevantní, v demokratických společnostech je součástí širšího problému přiznání práv všem skupinám až dosud považovaným za spíše okrajové a marginální, dnes aktuálně, abychom se nedrželi jen příkladů rasy, pohlaví, sexu a genderu, také seniorům, lidem s postižením a duševně nemocným, ať v rodině nebo v ústavní péči. V této věci jde tedy o obecnější problém demokracie, k němuž patří přiznání práv až dosud mlčícím menšinám („mute groups“).

Od šedesátých let minulého století došlo k rozmachu antropologických výzkumů, které začaly objevovat svět dětí v jiných kulturách. Z hlediska tzv. „nové antropologie“, jak je tento proud často nazýván, dítě neví méně, než dospělý, ale ví jiné věci. Rozdíl mezi dospělým a dítětem tedy není kvantitativní (méně), ale kvalitativní (Cohn, 2005). K podobnému posunu akcentů docházelo od let osmdesátých také v sociologii, která do té doby chápala dětství pod vlivem normalizačního paradigmatu poměrně jednostranně a v závislosti na jiných vědách (vývojová psychologie, pediatrie, sociální práce, pedagogika). Důsledkem bylo (Rodríguez, 2000, 116), že sociologie postrádala vlastní definici dětství, která by ho umožnila interpretovat nezávisle na tradičním analytickém konceptu rodiny a školy a ukázala ho jako plnohodnotnou a integrální součást společnosti. V osmdesátých a devadesátých letech minulého století se proto začalo v sociologii hovořit o nezbytnosti nového teoretického založení studia dětství.

Změnu přístupu k dětství v tzv. nové sociologii podnítila celá řada faktorů, k nejvýznamnějším patřily nová historiografie dětství (Ariés, deMause), společenské a právní analýzy spojené s implementací Úmluvy o právech dítěte, sociálně konstruktivistické a narativní pojetí reality a rozmach etnografických výzkumných metod, které vzbudily zájem o poznání dětství z jeho vlastní perspektivy (Prout & James, 1990). Dětství se objevilo v hledáčku sociálních věd, přičemž od přelomu milénia lze tento trend zaznamenat již v mezinárodním měřítku. V sociálních vědách však také vzniklo napětí mezi spíše konzervativními teoriemi, které byly syceny tradičními (moderními) sociálními reprezentacemi dětství, a teoriemi, které prosazovaly vize alternativní. Teze, které rozdíl mezi tradičními a novějšími vizemi dětství vystihují, shrnul Casas (2010) do přehledu, který ukazuje tabulka č. 12.

Vize rezistentní vůči změně	Alternativní vize
Socializace je jednosměrný proces: ti, kteří vědí, vzdělávají ty, kteří nevědí. Dospělí se nemají čemu učit od dětí (anebo od dospívajících).	Socializace je proces obousměrný, založený na vzájemných vztazích (všichni se učíme navzájem).
Děti „ještě nemohou být“ jako dospělí v důležitých věcech: ještě nevědí, „co je život“, ještě nedosáhli „stability“.	Děti mají stejná práva jako dospělí.
Dětské vědění, dovednosti a schopnosti nejsou významné, jsou to „dětské záležitosti“.	Děti mají někdy lepší vědění, dovednosti a schopnosti než dospělí, většina dětí má např. víc schopností než dospělí zvládat nové technologie.
Děti ještě nejsou tak kompetentní, ani důvěryhodné a odpovědné osoby jako dospělí.	Existuje mnoho nedůvěryhodných, málo odpovědných a nekompetentních dospělých stejně jako existují děti důvěryhodné, odpovědné a kompetentní.
Dospělí a děti nemají stejné vnímání a hodnocení reality, vzhledem k tomu, že dospělí mají „více rozumu“, je pravděpodobnější, že jsou také blíže „pravdě“.	Mohou existovat rozmanité perspektivy a vize jedné skutečnosti. Všechny tyto perspektivy mohou zachycovat „reálné“ aspekty. Pro pochopení komplexní sociální skutečnosti je třeba poznat perspektivu všech zahrnutých sociálních aktérů.
Děti jsou pro společnost málo produktivními aktéry.	Děti jsou aktivními sociálními aktéry, kteří produktivně přispívají své společnosti, jejímu lidskému a sociálnímu kapitálu.
Lidská práva v úplném slova smyslu jsou dosahována až v dospělosti.	Nejvýše oceňované a očekávané hodnoty mohou být u jednotlivých generací nebo sociálních skupin různé, aniž by tato skutečnost implikovala nadřazenost jedněch nad druhými.

Tabulka č. 12 – Proměna sociálních reprezentací dětství
De Casas (2010, 20)

Postupně byla konstituována celá rozsáhlá oblast sociálních studií, která dnes pod anglosaským názvem „childhood studies“ vytváří kritickou interdisciplinární vědeckovýzkumnou platformu, v jejímž rámci operuje řada sociálních věd (sociální práce, psychologie, pedagogika, ekonomie, historie, literární vědy, lingvistika, právo a mnohé další).¹⁹⁶ Inspirace jsou nalézány u Foucaulta (vládnutí na základě potřeb, diskursivní utváření subjektu, vztah moci a vědění), Bourdieua (téma symbolického násilí v kontextu kulturní reprodukce), druhé vlny frankfurtské školy, která výrazně

¹⁹⁶ K sociálním studiím lze dnes řadit feministická studia, studia genderu, queer studia, postkoloniální studia, studia zaměřená na zkoumání praktik a strategií vlády (governmentality studies), studia orientovaná na kritiku zdravotního a sociálního znevýhodnění (disability studies), kulturní studia, studia mládeže a konečně také dětská studia, přičemž lze říci, že nejde o striktně oddělené oblasti vědění, tak jak je tomu např. u tzv. akademických věd, ale oblasti, které se navzájem překrývají a jimiž se křížují rozmanité perspektivy.

ovlivnila pojetí sociální pedagogiky v Německu (Mollenhauer, Giesecke, Thiersch, Böhnisch), ve feministické kritice patriarchálních vztahů jako příčin diskriminace a znevýhodňování určitých skupin ve společnosti.¹⁹⁷

Navzdory rozmanitosti gnoseologicko-metodologických přístupů ke zkoumání dětství (fenomenologické, strukturální, konstruktivistické) mají nové teorie dětství některé společné rysy (Gaitán, 2014): jsou spíše globální než individuální, orientují se spíše na typické či každodenní podmínky života dětí, než na děti, které se nacházejí ve zvláště bolestných nebo konfliktních situacích, snaží se v dlouhodobém horizontu postihnout proměny dětství a vztahů dětí a dospělých, k nimž dochází pod vlivem modernizačních procesů, zároveň zaujímají kritický postoj k tradičním myšlenkám ohledně socializace a vývoje. Liší se naopak v důrazu kladeném na to, co dává současnému dětství jeho specifickou. Někteří autoři se domnívají, že je to společnost stratifikovaná podle věku, která nastavuje diskriminační podmínky pro život dětí (Qvortrup, Olk, Neustadter, Wintersberger, Liebel, Frønes). Jiní kladou důraz na generační vztahy, které umožňují nahlížet na dětství jako na vztahový koncept odrážející historicky utvářené vztahy dětí a dospělých (Alanen, Mayall, Corsaro)¹⁹⁸. A konečně vlivná skupina badatelů se domnívá, že jsou to samotné děti jako sociální aktéři s vlastní agendou, kteří ve vzájemných interakcích konstruují dětství (James, Prout, Jenks, Honig). Dětství tak lze analyzovat a interpretovat jako kategorii sociální struktury, jako generační vztahový koncept a jako sociální konstrukci.

Dětství jako sociální konstrukce

V devadesátých letech minulého století Prout a Jamesová začali hovořit o nezbytnosti zavedení „nového paradigmatu dětství“ do sociálních věd, takového, které by umožnilo vyjádřit pluralitu různých podob dětství a aktivitu dětí při konstrukci a rekonstrukci sociální skutečnosti. Nové konstruktivistické paradigma dětství vyjádřili v následujících bodech:

- dětství je sociální konstrukce, uznává se biologická a přirozená povaha

¹⁹⁷ Jak v návaznosti Thebrona zdůrazňuje Wintersberger (2006), bez feministické kritiky, která zásadně zpochybnila sílu patriarchátu, by velmi pravděpodobně změny ve výzkumu a politikách dětství ne získaly takové místo (zároveň připomíná, že společnosti orientované na sociální spravedlnost jsou příznivě nakloněny ženám a v důsledku toho i dětem, jako příklad takových zemí „osvíceného welfare státu“ uvádí země severní Evropy).

¹⁹⁸

dětství, ale integrovaná do sociálního a kulturního kontextu, uznává se, že v každé společnosti se dětství ukazuje jako součást společenské struktury a také jako dimenze kultury, která je specifická a liší v různých společnostech;

- dětství je proměnná sociálních vztahů, nemůže být pochopeno odděleně od dalších proměnných, jako jsou gender, sociální třída, etnicita;
- vztahy dětí jsou pro studium hodnotné samy o sobě, nezávisle na perspektivách dospělých osob;
- děti jsou sociální aktéři, kteří participují na konstruování a vytváření vlastních životů v prostředí, které je obklopuje, a ve společnostech, kde žijí, nejsou pasivními prvky struktury a objekty sociálních procesů;
- zvláště vhodná metoda pro výzkum dětství je etnografie, protože umožňuje brát vážně dětský hlas jako zdroj sociologických dat;
- dětství jako fenomén je ve vztahu k „dvojí hermeneutice“ sociálních věd: nové výzkumné paradigma dětství umožní nejen dětství porozumět, ale také jeho politickou a sociální rehabilitaci ve společnosti (Prout & James, 1990: 8).

Konstruktivisté zastávají názor, že sociální vztahy a kulturu dětí je třeba poznávat v jejich vlastních dimenzích a z hlediska samotných dětí. Děti jednájí a přetvářejí svoje prostředí, vytvářejí poznatky a zkušenosti, připisují význam událostem a zkušenostem, utvářejí vlastní identity. Dítě tedy není pasivním objektem, ale subjektem vlastní individualizace, protože dává smysl a souvislost svým zkušenostem (Prout 2008a, 2008b). Samo dětství pak nemá univerzální charakter, neboť není ve všech společnostech stejné.

V různých sociokulturních prostředích existuje rozmanitost dětských rolí, mezigeneračních vztahů, přechodových rituálů, modelů uznání dětských praxí a způsobů, jak být chlapcem či dívkou. A tak navzdory představě, že dětství má určité neměnné esenciální charakteristiky, je sociální a historickou konstrukcí, byť mnohdy značně reifikovanou (Prout & James, 1990; James et al., 1998; Jenks, 1996). Je tedy třeba studovat děti a dětství napříč kulturami a časem, přičemž nejde o to, aby byla dětská perspektiva povýšena nad všechny ostatní, ale aby byla zahrnuta do komplexnosti popisovaných sociálních a kulturních vztahů (James, 2007, 270).

Je-li dětství chápáno jako sociální konstrukce, odkazuje na sociální status, který je určován požadavky zakotvenými v sociálních strukturách, jimiž se liší jedna

společnost od druhé (Jenks, 1996). Být dítětem se tedy ostře odlišuje od představy o pouhém biologickém a sociálním zrání, znamená to mít zkušenost se statutem, který je sociálně konstruován prostřednictvím sociálních reprezentací a symbolických kódů, do kterých se promítají vztahy moci či pojetí autority (Jenks 1982; 1989; James & Prout, 1990). Konstruktivisté si tedy v rámci zmíněné dvojí hermeneutiky sociálních věd všímají, jak dochází k prosazování obrazů dětství ve společnosti, např. jak diskursivní praxe umisťuje děti do určitých sociálních pozic, jak konstruuje kategorie (věk, gender, dítě), které slouží k legitimizaci nerovností, dvojích standardů a k jejich reprodukci. Konstruktivismus tuto moc diskursu odhaluje a pomáhá měnit až dosud převažující pojetí dětství ve společnosti.

Dětství jako kategorie sociální struktury

Strukturální (makrosociální) přístup (Qvortrup, Liebel, Wintersberger, Neustadter, Olk, Frønes) vyzdvihuje, že dětství není přechodová fáze, nýbrž trvalá, přestože historicky proměnlivá kategorie sociální struktury společnosti. Tento pohled na dětství umožňuje, aby bylo zkoumáno obdobně jako ostatní sociologické kategorie, např. „sociální třída“, „žena“, „mládež“. Také připouští, že děti nejsou izolovány od života společnosti, ale působí na ně stejné makrosociální vlivy, ekonomické a institucionální, jako na dospělé. Základní charakteristiky dětství zformuloval významný představitel tohoto přístupu J. Qvortrup (1993) v devíti tezích:

- Dětství je jedinečná a zvláštní forma sociální struktury, kterou nelze v moderních společnostech definovat na základě věku ani na základě individuálních zvláštností dítěte, ale podle dvou základních znaků, které jim přisoudili dospělí jako dominantní skupina: těmito znaky jsou institucionalizace dětství prostřednictvím prodlužování povinné školní docházky a pozice dětí jako právně nezpůsobilých.
- Dětství není v sociologickém smyslu tranzitorní fází, ale permanentní sociální kategorií, která má stejný status jako sociální třída, nezávisle na tom, kolik individuů ji tvoří.
- Idea dítěte jako tvora nehistorického, která až dosud ovládala výzkum, je problematická, protože dětství je proměnlivá sociální a historická kategorie, neoddelitelná od společnosti a kulturních, historických vztahů, které se

rozvíjejí v místě a čase, kde dítě žije.

- Dětství je integrální součástí společenské dělby práce, děti aktivně participují na životě společnosti prostřednictvím školní práce, přítomnost dětí má vliv na sociální a ekonomický život společnosti, dětství tedy interaguje s dalšími společenskými strukturami.
- Děti jsou spolutvůrci dětství a společnosti, nejsou pouze pasivními receptivními bytostmi.
- Dětství je ekonomicky a institucionálně vystaveno stejným makrosociálním silám, jako dospělost, pouze specifickým způsobem: ze sociologického hlediska jde o tezi, která ruší představu, že děti žijí v jiném světě než dospělí, naopak vidí společnost jako institucionální prostor společný pro všechny skupiny.
- Závislost přisouzená dětem má za následek jejich neviditelnost v historických a sociálních popisech a má vliv na to, jak mohou děti participovat na společenském bohatství. Pokud jde o přerozdělení, pak jako skupina patří děti častěji než jiné sociální skupiny do nižších sociálních vrstev.
- Nejsou to rodiče, ale ideologie rodiny, co vytváří bariéru mezi zájmy dětí a naplňováním dětského blaha; základní problém ideologie rodiny je, že děti jsou považovány za soukromou záležitost rodiny, že jsou rodičovskou zodpovědností, společnost proto intervenuje až ve chvíli, kdy je dítě ohroženo, to zbavuje společnost obecné odpovědnosti za děti.
- Dětství má status klasické minority a je objektem marginalizace a paternalizace ze strany dominantní skupiny dospělých, která má vyšší sociální status a větší privilegia.

Místo, kde žijí děti, je ve strukturálním přístupu pojato jako svébytný sociokulturní prostor, jehož „architektura“ je utvářena mohutnými sociálními silami. V tomto prostoru se uskutečňuje jak individuální rozvoj, tak reprodukce sociální struktury společnosti (Rodríguez, 2007, 65-67). Cílem strukturálního přístupu k výzkumu dětství proto není popsat speciální dětskou agendu, jak se o to snaží konstruktivisté, ale prozkoumat strukturální rámec dětství, způsob, jak ho ovlivňují makrosociální činitelé, např. procesy sociální stratifikace a dělby práce.

Strukturalisté kriticky reflektují, jakým způsobem společnost definuje atributy, které

mají charakterizovat vztahy mezi dospělými a dětmi. Zaměřují se zejména na atribut věku. Podle jejich soudu redukce dětství na tento znak naznačuje, že věk má podobný status jako pohlaví nebo rasa, je to rozdíl, který vytváří sociální vztahy moci, jež jsou však interpretovány jako této podmínce inherentní (Qvortrup, 1992). Přestože tedy děti spolu-konstruují dětství i společnost jako takovou, závislost, která jim je uložena v důsledku tohoto kritéria, má za následek jejich „neviditelnost“ v definování jejich práv a představ o jejich blahu. Z tohoto hlediska lze vidět situaci dětí jako analogickou situaci jiných, více či méně marginálních sociálních skupin (ženy, gender, Afroameričané, lidé s postižením), které se začaly brát o svoje občanská práva odmítnutím myšlenkových stereotypů založených na přirozenosti (danosti) a univerzální platnosti biologických, sociálních, etnických, psychologických rozdílů.

Pokud má dětství charakteristiky minoritní skupiny, je ve společnosti předmětem marginalizace a paternalizace, proto tento zřejmě politicky nejradikálnější proud sociologie dětství přiznává dětem, podobně jak jsme na to upozornili v případě antipedagogiky, všechna lidská práva. Upozorňuje dokonce na to, že diskurs péče a ochrany typický pro Úmluvu o právech dítěte ukazuje, že přístup k dětem je stále ještě příliš paternalistický. Strukturalisté proto prosazují právo na odpovědnost dětí za způsob, jakým jednájí ve svém prostředí, a upozorňují, že pojetí této odpovědnosti se může v různých kulturách podstatně odlišovat od chápání uznávaného v západní civilizaci.

Děti jako tvůrci kultury – generační (vztahový) přístup

V generačním přístupu (B. Mayall, L. Alanen, W. Corsaro, tzv. „sociologie dětí“) je zkoumán způsob, jakým vstupují historicky konkrétní dětské generace do vztahu s jinými generacemi (zejména s generacemi dospělých, ale i seniorů, dospívajících apod.). Dále je zdůrazněno, že dětské generace mají svébytný status, pozici a moc. Pro vyjádření vztahů moci užívá vztahový přístup pojem „*generationing*“ (dělat generaci), který je obdobou jiného kriticky užívaného pojmu „*gendering*“ (dělat gender). Jde o koncept, který umožňuje analyzovat způsoby, jakými jsou generace vytvářeny, a studovat fenomény, které produkují generační řád, podobným způsobem, jako je zkoumán řád třídní nebo genderový.

Zvláštní důraz je kladen na vrstevnické dětské kultury, které jsou významným

faktorem generační změny.¹⁹⁹ Prostřednictvím tvorby vlastních kulturních artefaktů dávají děti specifický charakter své konkrétní generaci, která je tak odlišitelná od jiných dětských generací i od generací dospělých. Tyto dobově a kulturně podmíněné diference jsou v analýzách dětství podle představitelů tohoto přístupu fundamentální.

Důležité je připustit, že dětské kultury nevznikají pouhou imitací vzorů, které dětem předkládají dospělí. Děti nejenže tyto vzory přetvářejí podle svých potřeb a dávají jim ve vzájemných interakcích novou dimenzi, ale také mají potenciál přetvářet svět dospělých a celou společnost (Corsaro & Eder, 1990; Wyness, 2006). Jestliže děti mění ve vrstevnických interakcích vzory, které si osvojily v rodině, vytvářejí nové sociální reprezentace, jimž dospělí vzhledem ke generační změně dostatečně nerozumějí. Tímto způsobem mohou šířit nové formy a způsoby chápání sociální reality a nové sociální reprezentace, které budou vysvětlovat svět jiným způsobem, než jak ho vysvětlovaly generace předcházející.

Dětství a dospívání již nejsou chápány jako pouhé tranzitorní fáze, pro něž je charakteristická nehotovost, nezralost, přípravnost, žití „jako by“ a „až“, ale jako plnohodnotné a svébytné etapy života, kde probíhá vzájemná interakce mezi dospělými a dětmi, při které dochází ke vzájemné výměně toho, co je již vyzkoušeno dospělými, s tím, co je zkoušeno dětmi. Nejde tedy (Corsaro, 1997) o proces, který pouze reprodukuje stávající vzory, ale generuje nové formy sociálních vztahů a mění povahu institucí i sociálních rolí dospělého a dítěte v určitém historickém čase. Samotné děti jsou tedy aktéry socializačního procesu a vtiskují charakter své generaci.

Jaká teorie socializace, takové dětství?

Podobně jako se mění pohled sociálních věd na dětství a dospívání, mění se také náhled odborníků na socializaci. Svým způsobem lze říci, že způsob, jakým nejlivnější teorie vykládají tento proces, vytváří základní rámec zacházení s dětmi a určuje charakter sociálně pedagogických intervencí.

¹⁹⁹ Vrstevnická kultura je chápána jako soubor aktivit, rutin, artefaktů, hodnot a zájmů, které děti vytvářejí a sdílejí v interakci s vrstevníky (Corsaro & Eder, 1990).

Pediatrické a psychologické teorie

V průběhu 20. století vznikly v pediatrii a psychologii mnohé teorie dětského vývoje. Některé se zaměřovaly na dominanci vnitřních vývojových činitelů, jiné zdůrazňovaly především vliv vnějšího prostředí. Jejich společným rysem však byl důraz kladený na dětství, které se tak stalo východiskovou vývojovou fází, jejíž zvládnutí bylo považováno za předznamenání dalšího životního úspěchu. K nejvýznamnějším patřily teorie biologické, psychoanalytické, behaviorální, kognitivní a sociokognitivní.

Biologické teorie akcentovaly především vliv dědičnosti a biologických procesů zrání organismu. Americký psycholog a pediatr A. Gesel (1950)²⁰⁰, stoupenec hnutí propagujícího vědecké studium dítěte²⁰¹, se domníval, že vývoj dítěte je dán především geneticky. Probíhá v podobě zákonitých etap, z nichž každá představuje splnění určité vývojové normy. Za účelem zjištění, jak si děti ve vztahu k normativním standardům stojí, vytvořil řadu diagnostických testů, z nichž mnohé se užívají dosud. Přestože byla tato teorie později opakovaně podrobována kritice z důvodu stigmatizace dětí, které neodpovídají vývojovým standardům (dětí „nenormálních“), její ideologie je stále obsažena v odborných pediatrických přístupech k dětem a dětskému světu.

Také psychoanalytické teorie předpokládaly, že dětský vývoj probíhá v zákonitých etapách. S. Freud se domníval, že osobnost se rozvíjí tím, jak dítě postupně dostává pod vědomou kontrolu původně nevědomé sexuální a agresivní impulsy namířené proti vlastním rodičům. Zápas mezi nevědomou, předvědomou a vědomou oblastí psychiky, stejně jako napětí mezi její pudovou, individuální a nadindividuální (morální) složkou probíhá v dětství ve znamení řešení ústředního problému, který Freud pojmenoval jako oidipovský konflikt. Kvalita a způsob přijatého řešení podmiňuje život jedince, přičemž nezvládnutí konfliktu se projevuje v dospělosti obrannými mechanismy, úzkostmi a neurózami s velmi rozmanitou symptomatikou.

E. Erikson Freudovu koncepci vývoje rozšířil o sociální vlivy. I v této teorii se osobnost (ego) rozvíjí zvládnutím konfliktů jednotlivých vývojových fází, které v sobě nesou geneticky zakódovanou psychosociální krizi. V dětství a dospívání jde o

²⁰⁰ Gesell, A. (1950). *The First Five Years of Life*. London: Methuen.

²⁰¹ Zájem o vědecké zkoumání dítěte, který poprvé v historii učinil dítě předmětem studia, se objevil již v devatenáctém století. Pod vlivem darwinismu a sociálního evolucionismu (G. S. Hall, W. Preyer) vznikaly v Británii a v USA Společnosti pro studium dítěte a rozšířila se praxe vědeckého pozorování dětí. Děti byly váženy a měřeny, byly zkoumány jejich zájmy, představy, náboženské myšlení, fetiše, chování, kresby, hračky, lži a myšlenky (Walkerdine, 1995, 105-106).

následující fáze (Erikson, 1968): fázi budování bazální důvěry v sebe a ve svět, do kterého dítě přišlo na svět (věk kojenecký), fázi autonomie, která požaduje, aby dítě objevilo vlastní já, projevilo vůli něčeho dosáhnout (věk batolecí), fázi iniciativy, kdy si dítě již začíná uvědomovat tlak zvnitřněných norem, které však vlastní spontánní aktivitou neustále porušuje, v souvislosti s tím pak často pociťuje provinilost (předškolní věk); fázi snaživosti (mladší a střední školní věk), kdy se dítě začíná ve výkonovém prostředí školy porovnávat s vrstevníky a může propadat pocitům méněcennosti, a konečně také fázi identity, jejíž hledání v dospívání provázejí pochybnosti, citové zmatky a nejistoty.²⁰²

Teorie behaviorální akcentovaly především vliv prostředí, ve kterém probíhají procesy učení. Klíčová je behaviorální teze o chování, které se udržuje svými následky v prostředí. Klasický behaviorismus reprezentovaný J. B. Watsonem (1928)²⁰³ viděl děti jako bytosti, které lze téměř neomezeně formovat, podobně optimistický byl také B. F. Skinner, jehož teorie operantního podmiňování ukazovala jedince jako organismus, který se učí na základě odpovědí, jimiž prostředí reaguje na jeho spontánní aktivity. Tak dochází k postupnému tvarování chování do žádoucí podoby. Konečně neobehaviorální teorie sociálního učení A. Bandury předpokládala, že děti se učí na základě pozorování a nápodoby. Nejsou však pouhými zrcadly prostředí, napodobují hlavně takové chování, které vede k výsledkům, jež jsou pro ně důležité a žádoucí. Zároveň tato teorie upozornila, že k učení dochází tehdy, pokud jsou děti odměňovány nebo trestány osobami, s nimiž se nějakým způsobem identifikují (Bandura, 1977).

Teorie kognitivního rozvoje (J. Piaget, L. Kohlberg) se zaměřovaly na to, jak děti mentálně konstruují svoje poznání světa, jinými slovy na to, co děti vědí, a jak vědí, že to vědí. Podle Piageta je vývoj dítěte výsledkem souhry biologického zrání a zkušeností. Vzhledem k tomu, že vývoj probíhá spontánně, nemají do něj dospělí příliš zasahovat, spíše ho mají respektovat. Kognitivní teorie socializace také ukázaly, že děti se sociálně vyvíjejí tím, jak interiorizují pravidla. Zároveň odhalily, že pro rozvinutí dětského morálního myšlení a přijetí pravidel je důležitá aktivní

²⁰² Lze říci, že psychoanalytické teorie mají i v současnosti velký vliv, panuje představa, že dokáží lépe než jiné vysvětlit např. problematiku agrese a deviantního chování, i proto se při sociálně pedagogické práci s mladými lidmi ohroženými rozvojem odchýlného chování poměrně často vychází z Eriksonova pojetí, které akcentuje období dospívání jako hledání cesty k sobě samému (na mysl máme např. Klatezkého model „identitní práce“, Klatezky et. al., 1993).

²⁰³ Watson, J. B. (1928). *The Ways of Behaviorism*. New York, NY: Harper & Brothers Pub.

kooperace s vrstevníky, zejména taková, která se uskutečňuje mimo přímý dohled dospělých, jejichž přítomnost jako autorit může dokonce morální vývoj brzdit (Piaget & Inhelderová, 2014).

Sociokulturní teorie L. Vygotského (1976) již přímo obrátila pozornost ke kulturním a sociální podmínkám kognitivního vývoje. Začíná být přijímáno, že dětské poznání světa je sociálně a historicky podmíněné, tudíž je závislé méně na zrání, jak předpokládal ještě Piaget, a více na řízené sociální interakci. Význam sociální interakce lze ilustrovat na Vygotského nejznámějším konceptu, tzv. „zóně nejbližšího vývoje“. Zónu lze charakterizovat jako rozpětí mezi aktuální schopností dítěte řešit problém a úrovní, která je již téměř na dosah jeho možností. Právě v zóně nejbližšího vývoje je organismus vnímavější a dokáže pozitivně zareagovat na podněty. Pokud se tedy dítě nalézá v této zóně, dokáže za různě odstupňované pomoci dospělého nebo staršího kamaráda splnit kognitivní úkoly, které by pro něj byly jinak ještě příliš náročné. Poté, co si osvojí nový způsob myšlení, je schopno ho již samostatně používat v nových situacích.

Na základě Vygotského teorie lze říci, že děti se stejnými předpoklady dosahují při učení za poskytnutí podpory lepších výsledků, než děti, kterým podpora poskytnuta nebyla. Proto jsou podnětná výchova a učení v dětském rozvoji od prvních dní života rozhodující. Vygotskij však také poukázal na některé další důležité skutečnosti, které brání tomu, aby byla orientace na zónu nejbližšího vývoje aplikována mechanicky. Zmiňme alespoň dvě. První je poznatek, že nabízená pomoc musí souviset se skutečnými potřebami učícího se subjektu. Druhou je ověřený fakt, že předčasná pomoc nevede k rozvoji, ale k intelektuální pasivitě, jedinec se zkrátka začne spoléhat na to, že pomoc z vnějšku přijde vždy.

Interakcionistické teorie

Ve stručném přehledu vybraných koncepcí socializace se dostáváme k teoriím sociálně interakcionistickým, které se nacházejí na pomezí sociální psychologie a sociologie. V současnosti jsou aktuální zejména v souvislosti se snahou nových dětských studií prosadit méně pasivní chápání dětství ve výzkumu i ve společenské praxi. Vzhledem k rozsahu textu se zastavíme pouze u spoluzakladatele americké sociální psychologie a představitel tzv. chicagské sociologické školy, G. H. Meada.

Právě na jeho teorii, kterou H. Blumer pojmenoval až v šedesátých letech minulého století jako „symbolický interakcionismus“, navázali sociální konstruktivisté, sociologové vědění, etnometodologové, představitelé teorie sociálních reprezentací, kritické nové sociologie a široké platformy mezioborových dětských studií.

Mead se vymezil zejména proti behaviorismu a jeho ve své době nejznámějšímu reprezentantovi, J. B. Watsonovi, který vykázal z psychologie introspekci tím, že kladl důraz pouze na pozorovatelné chování (Mead, 1934a). Mead naopak akcentoval subjektivní zkušenost, zároveň předpokládal, že jak subjektivní zkušenost, tak pozorovatelné chování jsou součástí jednoho procesu, symbolicky orientované interakce. Zároveň se neshodl s panujícím behaviorismem ještě v jedné věci, odmítal vykládat společnost jako pouhý součet reakcí jednotlivců na podněty, naopak ukazoval, že chování jednotlivce je vždy součástí komplexních, symbolicky organizovaných skupinových aktivit, charakteristických pro určitou skupinu, komunitu nebo společnost.

Samotný socializační proces popsal Mead jako konstrukci vlastního Já („Self“), která se uskutečňuje na základě interakcí a komunikací s druhými. Při těchto interakcích dochází prostřednictvím jazyka, který „vybírání a organizuje obsah zkušenosti“ (Mead, 1934b), k „symbolickým výměnám“, které u jedince postupně strukturují postoje jako základní dispozice k jednání. Jedinec je na základě těchto „výměn“ schopen čím dál více vnímat introspektivně sám sebe a svoje chování a také se zamýšlet nad pozorováními a interpretacemi, které ohledně jeho osoby činí druhí.

Self se nemůže v introspekci ukázat jako Self, ale pouze jako objekt, subjekt se tedy ukazuje sám sobě pouze tehdy, pokud přestane být subjektem. Nejde však hegelovské řešení problému subjektivity, kdy subjekt prochází odcizením a stává něčím jiným, ale o představu sebe sama, která je odhalena v introspekci a podrobena faktické analýze. Tato analýza nachází v paměťovém procesu postoj pozorování sebe sama, ve kterém se ukazují jak pozorovatel, tak pozorované (Mead, 1913, 374). Např. (ibid.) vzpomíná a říká si, jak mohl udělat to nebo ono, a podobně vzpomíná a klade si otázky, jak jeho chování viděli nebo hodnotili druhí. Významným rysem Self je tedy jeho schopnost být pozorovatelem sebe sama a na základě tohoto pozorování působit na vlastní chování.

Mead také nehovoří o Self (Já) jako o nezaujatém vědomí, ale jako o psychosociálním pojmu. Self v tomto smyslu obsahuje dvě vrstvy či postupně se vytvářející „fáze“, psychologické Já („I“) a sociální Já („Me“). „Me“ je tvořeno zkušenostmi, které jsou vyvolávány aktivitou Já („I“).²⁰⁴ Znamená to, že psychologické Já („I“) je vůči „Me“ prvotní. V každém kooperativním procesu, například v rodině, přivolává dítě spontánně a mnohdy neuvědomovaně pozornost a odezvu od jiných členů skupiny. Na počátku jsou tedy základními prvky socializace „I“ (Já) a „Druhý“ (Other). V průběhu socializačního procesu se pak dítě učí na základě vlastní zkušenosti diferencovat mezi Já a druhými, a to tak, že rozpoznává nejen druhé, ale také sebe sama v druhých: „Nemůžeme si být vědomi sami sebe, dokud nerozpoznáme druhého v jeho vztahu k nám.“ (Mead, 1934c, 194)²⁰⁵

Přijetím postoje druhého do vlastního Self začíná u jedince formování sociálního Já („Me“). Toto „Me“ se utváří tím, že se dítě stává pro sebe samého společenským objektem. Vědomí, které má psychologické „I“ o sociálním „Me“ tedy vzniká uvědoměním si toho, jak vůči jedinci jednájí druzí a jaká symbolická poselství si s ním v sociálních interakcích vyměňují. „Me“ podrobené introspekci je tedy totéž „Me“, které je objektem pozorování a reakcí ze strany druhých. Např. hodně malé děti o svém chování obvykle uvažují jako o správném nebo špatném tak, že ho nahlas komentují slovy svých rodičů, jinými slovy, dávají smysl svému chování na základě interpretací, které získávají od druhých (Mead, 1913, 377). Dítě tedy nejdříve internalizuje postoje druhých tak, že předvídá jejich reakce na svoje chování, později dokáže anticipovat i nevyřčená očekávání, která vůči jeho chování a postojům druzí mají. Ještě později jsou tato očekávání oddělena od konkrétních nositelů a zobecňují se. Celý proces probíhá s výjimkou rané fáze již vnitřně, jako internalizovaný dialog, který je veden s druhými Já jako s jakýmsi „vícehlasým sborem“.

Ukazuje se tedy, že k sociálnímu smyslu jednání se vždy dospívá prostřednictvím pohledů, které nabízejí „druzí“, nejdříve osobně „významní“, později tzv. „generalizovaní“, což není nic jiného, než očekávání vyjadřující obecně sdílené, racionálně přijaté normy společnosti. Pokud např. jedinec potká na ulici neznámého člověka, bude na něj reagovat jako na kteréhokoli jiného člena společnosti. To, co se

²⁰⁴ Jestliže „I“ mluví, „Me“ naslouchá, pokud „I“ udeří, „Me“ cítí ránu (Mead, 1913).

²⁰⁵ „We cannot realize ourselves except in so far as we can recognize the other in his relationship to us“ (Mead, 1934c, 194).

v takové situaci ve zkušenosti odehrává, je okamžité zaujetí postoje zprostředkovaného naším socializovaným Já („Me“), které se rozpoznává ve společnosti, a proto v ní dokáže rozpoznávat i druhé (Mead, 1934c, 195-196).

Podobně jako řada badatelů, také Mead oceňoval význam hry v dětské socializaci. V časném dětství se vztahy dítěte a světa realizují prostřednictvím „hraní si na něco“ (pro tyto hry volí Mead označení „plyas“). V těchto hrách jsou role libovolně střídány, to, co se děje v přítomné chvíli, nijak nepodmiňuje to, co se odehraje v momentu budoucím, neboť dětskému Self ještě chybí vědomí kontinuity a směřování (k podobným závěrům dospěl ve stejné době ve svých výzkumech také J. Piaget). Chování dítěte ještě není určováno zvnějšku danými normami, to znamená, že ve fázi těchto her se chápání druhých ještě nezobecnilo. Od chvíle, kdy děti vstoupí do fáze her s pravidly (označované Meadem jako „games“), musí zaujímat při hrách postoje, které jsou založeny na normách, jež jsou vůči nim vnější (například si musí osvojit pravidla basketbalu, které nemohou nijak ovlivnit). Normy tohoto typu pak postupně, jak proces socializace pokračuje, přebírají kontrolu nad jejich chováním.

Z dnešního pohledu je skutečně důležité, že socializace u Meada je aktivním a kreativním procesem. Předně mezi „I“ a „Me“ probíhá neustálá interakce. Pokud psychologické Já („I“) provádí neustálou reflexi sociálního Já („Me“) a reaguje tak na postoje, které vůči němu zaujímají druzí, vyžaduje to ze strany Já („I“) nejen aktivitu, ale také značnou dávku vynalézavosti, aby se s mnohačetnými postoji druhých dokázalo vyrovnat. Tento aspekt novosti a nejistoty, vytvářející základní podmínky, v nichž je Já („I“) konstituováno, si tedy vynucuje neustálou aktivitu a kreativitu.

Já („I“) je také v aktivní interakci s hodnotami a normami společnosti jako základními stavebními kameny její organizace. Přestože v každé společnosti existuje představa, jak mají lidé jednat, neznamená to ještě, že tak musí a budou činit, dokonce i společný jazyk může být v každém novém kontaktu užíván novým způsobem. To vše implikuje, že Self neprochází v rámci socializace pouhou adaptací, ale vzniká z tvořivých aktivit, jimiž jedinec ovlivňuje prostředí, v němž žije (Mead, 1934d, 215-217). Socializace je tedy procesem, ve kterém se v rozmanitých sociálních skupinách neustále zhodnocuje lidská schopnost komunikace a symbolického jednání. Vzhledem k tomu, že také společnost je u Meada v neustálé proměně, probíhá tento vzájemný dialog celoživotně a v podstatě není nikdy

ukončen.

Klasické a funkcionalistické sociologické teorie

Podobně jako v sociologizující filosofii Natorpově vyznávala klasická sociologie představu, že společnost je jedinci vždy nadřazena; bez opory ve společnosti chybí jedinci životní energie a pouze skrze společnost se stává člověkem. K osobnostem, které takové pojetí dětství a společnosti tematizovaly, patřil bezpochyby spoluzakladatel moderní sociologie, E. Durkheim. Ten byl ve své době silně znepokojen anomickými stavy moderní společnosti, které souvisely s rozkladem tradičních pospolitostí, ztrátou náboženské víry a s procesy industrializace. Uvědomoval si nezbytnost sociální koheze, a proto se zaměřil na hledání mechanismů, jimiž dochází k udržování a reprodukci společnosti (Bueno, 2007).

Jak známo, Durkheim za mechanismus reprodukce společnosti prohlásil socializaci nastupujících generací. Hlavním nástrojem socializace byla v jeho pojetí autorita a morální výchova. Pokud však Durkheim mluví o výchově, nejde mu o individuální rozvoj jedince, ale v každém momentu pouze a jedině o naplnění potřeb společnosti, které jsou chápány jako nezpochybnitelné. Výchova je proto definována jako činnost, jejímž prostřednictvím dospělí připravují ty, kteří ještě nejsou zralí, na společenský život. Samo dítě pak je chápáno jako bytost iracionální, premorální a svévolná, kterou je třeba podrobit vlivu autority a uzpůsobit výchovou pro společenský život, jako „půda téměř panenská, kde je nutno budovat vycházející z ničeho a zavádět na toto místo život morální a sociální“ (Durkheim, 1975, 54).

Z dnešního pohledu problém Durkheimovy koncepce spočívá v tom, že dítě považoval za pouhý objekt, jehož mentální pozice připomíná „stav blízký se hypnotickému transu“ (Rodríguez, 2007). Tento pohled přetrvával v moderní sociologii, která zároveň převzala z psychologie 19. století pojmy jako „patologie“ a „normalita“ (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014), celá desetiletí. Obecně vzato vycházel z podcenění psychických procesů v nově konstituované pozitivistické sociologii, která sice uznávala, že osobnost je determinována společností, ale nepředpokládala, že by jedinec sám mohl ovlivnit objektivně chápané společenské vztahy. Nezbyvá mu tedy nic jiného, než přijmout společensky dané normy a povinnosti, do kterých je zahrnut společně s ostatními (Bueno, 2007, 60).

Také funkcionalistovi T. Parsonsovi se dětství jevílo jako poměrně pasivní životní etapa. Parsons jako by předpokládal, že dětský subjekt je primitivní nesocializovaná materie, nezátížená předchozí kulturní zkušeností, proto mu mohou být vcelku jednoduše vštípeny vzory a hodnoty, které konvenují potřebám sociálního systému a jeho bezproblémovému fungování (Pavez, 2012). Dětská figura (Jenks, 1982) tak u Parsonse ztělesňuje pouze takové sociální „Já“, které se má transformovat z primitiva ve výsledek socializace, jímž je figura „standardního dospělého“. Kritický konstruktivista Jenks proto přirovnává Parsonsův sociální systém ke stroji živenému konformitou jeho členů, který „konzumuje“ dětství v zájmu zachování sociálního řádu.

Ke kritice moderních socializačních teorií

Klasické (Durkheim), funkcionalistické (Parsons), behaviorální (Watson) nebo psychoanalytické (Freud) teorie socializace lze ve vztahu k novějším teoriím dětství chápat jako příliš deterministické, protože podceňují aktivní a inovativní schopnosti dětí jako členů společnosti. Dítě je v nich pouhý „příjemce“ a budoucí „produkt“, zatímco dítě jako „aktér“ je v tomto kontextu dysfunkcí (Ambert, 1992, 13). Frønes (1994, 161) konstatuje, že moderní socializační teorie neanalyzovaly proces socializace jako takový, ale činily tak z až hlediska perspektivy, kterou tento proces vytváří. Současné vykročení sociálních věd za tuto perspektivu lze ukázat na kritice základních stavebních kamenů těchto teorií.

Odmítnut je explicitní či implicitní binarismus dítě – dospělý, který byl nekriticky přijat do západní kultury a umožnil chápat dětství jako protiklad dospělosti a děti jako stvoření nezralá, neracionální, nekompetentní, asociální a akulturní (Prout & James, 1990). Zpochybněna je představa socializace jako unilaterálního procesu a obraz dítěte jako pouhé receptivní bytosti. Vztah mezi dětmi a dospělými není jednosměrný, ale bidirekcionální, děti si nelze představit bez vztahu k dospělým, stejně jako nelze definovat figuru standardního dospělého a jeho roli ve společnosti, aniž bychom se pokusili definovat dítě (Jenks, 1982).

Problematizována je také klíčová metafora, která vykládá socializaci jako stadiální vzestupný proces, v jehož rámci dítě překonává nižší, presociální stavy směrem k vyšším, socializovaným. Vývojové stupně nelze chápat pouze jako etapy individuálního rozvoje dítěte, ale jako jedinečné kulturní formy, které vznikají na půdě

vrstevnických dětských kultur v rámci mezigeneračních a meziskupinových vztahů, což přispívá k reprodukci a změně širší společnosti a kultury dospělých (Mayall, 2002; Alanen, 2003; Corsaro, 1997). Ukázalo se, že je třeba hledat metafory nové, které by dokázaly jiným způsobem vyjádřit zkušenost dětí se socializací. Především však bylo nutné nalézt takové koncepce socializace, které by zahrnuly do svých výkladů komplexnost čím dál složitějších sociálních podmínek, ve kterých děti a mladí lidé žijí.

Dnešní teorie socializace staví na předpokladu, že utváření mladé generace se neodehrává pouze v tradičních socializačních institucích (rodina, škola), ale na veřejnosti a ve všech oblastech sociálního života. Jednou z představ, která toto veřejné pojetí dětství dobře vystihuje, je Corsarova metafora společnosti jako pavoučí sítě (Corsaro, 1997). V centru pavučiny se nachází orientační rodina dítěte jako zprostředkovatel vnějších vlivů. Na dítě zároveň působí vzdálenější sociální pole, jejichž vliv se šíří po vláknkách pavučiny a promlouvá do životní situace dítěte tu více, tu méně zprostředkovaně. Tímto způsobem Corsaro polemizuje s tradičními přístupy a ukazuje, že na dětství nelze nahlížet jako na intrafamiliární záležitost a že funkce rodiny nelze interpretovat nehistoricky a esencialisticky.

Sociálně ekologický model socializace

V sociální pedagogice zaměřené na životní okolí se od konce 70. let minulého století uplatňuje zejména Bronfenbrennerův eko-systémový (později sociálně ekologický) model socializace (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Model postihuje komplexní provázanost jedince s jeho okolím. Aplikuje principy ekologické vědy, která systémovým způsobem popisuje vztahy mezi živými organismy a jejich prostředím, na problematiku lidského rozvoje. Tento pohled představil Bronfenbrenner v roce 1979 v práci příznačně nazvané Ekologie lidského rozvoje (1979), později ho ještě rozšířil tím, že do své eko-systémové perspektivy zahrnul dynamický aspekt času. Tomuto pozdějšímu modelu, který nyní představíme, lze porozumět na základě provázanosti čtyř sociálně ekologických dimenzí lidského rozvoje. Bronfenbrenner je označil jako „Proces“, „Jedinec“, „Kontext“, „Čas“ (tzv. PPCT model – Process, Person, Context, Time).

Na vývoj a socializaci dítěte mají vliv zejména „procesy“. Lze je chápat jako formy

vzájemné interakce mezi jedincem jako vyvíjejícím se bio-psychickým organismem a jeho sociálním okolím. Bronfenbrenner rozlišuje procesy blízké (proximální) a vzdálené (distální). Proximální procesy jsou interakce s osobami, objekty a symboly, které se vyskytují v bezprostředním okolí dítěte. Tyto interakce jsou primárním motorem dětského vývoje, aby však mohly mít vliv, musí se odehrávat pravidelně a v delším čase (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Kromě proximálních procesů mají na vývoj vliv také procesy vzdálené, které sice působí nepřímo, ale mohou zásadně ovlivnit kvalitu života dítěte (např. podmiňují schopnost rodiny postarat se o dítě nastavením sociálních opatření apod.).

Bronfenbrennerova teorie dále zohledňuje jedince („Person“) a jeho vlastnosti. Tím přijímá, že vliv bezprostředního okolí je podstatně ovlivněn charakteristikami samotného dítěte. Charakter proximálních procesů ovlivňuje temperament, znalosti, zdraví či pohlaví dítěte (například o dítě snadno vzrušivé a nespokojené je obvykle pečováno jiným způsobem než o dítě, které se svých potřeb nedomáhá křikem, k chlapcům je v rodinách přistupováno jinak než k dívkám, dítě, které dospělí pokládají za přemoudřelé, sklídí za projevení svých znalostí spíše kritiku než pochvalu apod.).

Nejznámějším prvkem Bronfenbrennerovy teorie je tzv. okolí („Context“). Tvoří ho čtyři soustředné vrstvy prostředí, které lze připodobnit k ruským panenkám matroškám (Bronfenbrenner, 1979, 3). Vzhledem k tomu, že jde o aplikaci systémové teorie, označil Bronfenbrenner jednotlivá prostředí jako mikro, mezo, exo a makrosystém.

Mikrosystém je ta úroveň prostředí, která je dítěti nejbližší a s níž má přímý kontakt. Charakter mikrosystému mají sociální systémy, ve kterých je dítě aktivní. Lze sem zahrnout konkrétní rodiny (s jejich poměry ekonomickými, sociálními, vzájemnou blízkostí jejích členů apod.), vrstevnické skupiny, jichž je dítě členem, školu, jako součást životní každodennosti dítěte, ale také např. sousedství, místní spolky a organizace, do kterých dítě dochází a kde se přímo setkává s dalšími lidmi. Právě v těchto prostředích probíhají blízké (proximální) interakční procesy a vztahy dítěte s jinými lidmi jsou na této úrovni obousměrné.

Další vrstva prostředí, mezosystém, zahrnuje interakci dvou nebo několika mikrosystémů. Lze sem zařadit např. vztahy mezi rodinou a školou, rodinou a komunitou, rodinou a místními organizacemi, školou, rodinu a obcí apod. Z hlediska

socializace je důležité uvědomit si, že to, co se odehrává v jednom mikrosystému, může ovlivňovat dění v jiném mikrosystému (například interakce, které se odehrají ve škole, mají vliv na interakce dítěte s rodiči a naopak).

Exosystém je ta část prostředí, ve kterém se dítě přímo nevyskytuje, tudíž ho nemůže nijak bezprostředně ovlivnit, nicméně toto prostředí ovlivňuje dítě i další osoby, které patří do jeho mikrosystému. Pokud kupř. podnik (vůči dítěti jde o exosystém), ve kterém je zaměstnán rodič dítěte, zavede směnný provoz, sníží se množství času, ve kterém bude dítě v kontaktu s rodičem (bude ovlivněn rodinný mikrosystém dítěte), rodič zároveň nebude schopen účastnit se v plném rozsahu akcí organizovaných školou (mezosystém vztahu rodiny a školy), což se opět promítne do života dítěte v rodině (mikrosystém dítěte) a ve škole (mikrosystém dítěte). Uvedme pro pochopení ještě jeden příklad. Školní rada (exosystém dítěte) zakáže veškeré užívání mobilních telefonů ve škole (mikrosystém dítěte), což u některých rodičů vzbudí nesouhlas, protože nebudou moci kontrolovat a řídit svoje dítě na dálku (rodič proto vstoupí do kontaktu se školou na úrovni mezosystému), následné řešení ovlivní interakce v rodině (mikrosystém dítěte). Ukazuje se tedy, že prostřednictvím různých politických, sociálních a ekonomických opatření přijímaných na úrovni exosystému lze výrazně ovlivnit životní podmínky, ve kterých dítě žije, tudíž i jeho rozvoj, subjektivně vnímaný pocit pohody atd.

Poslední vrstvou prostředí je makrosystém. Patří do něj kulturní, náboženské, etické a politické hodnoty, sdílený jazyk, charakter institucí apod. Makrosystém je sice dítěti nejvzdálenější vrstva prostředí, ovlivňuje však všechny vnitřní vrstvy ekosystému. Např. v zemích, které staví na liberálních hodnotách, je rodinný život svázaný menším množstvím pravidel, proto v nich existuje více forem partnerského soužití. Děti v takových zemích často žijí v rozmanitých rodinných uspořádáních a zkušenost, kterou v těchto mikrosystémech získávají, je značně diferencovaná. Také se samozřejmě liší od zkušeností dětí v zemích, kde dominují hodnoty tradiční. Jiným příkladem vlivu makrosystému může být situace rodin z odlišných kulturních prostředí, které narážejí na neznalost jazyka a kulturní bariéry, což vede k tomu, že děti žijící v těchto rodinách jsou ohroženy socializačními riziky.

Posledním prvkem Bronfenbrennerova systému je čas („Time“, také „Chronosystém“), který byl, jak jsme již uvedli, do sociálně ekologické představy

lidského rozvoje začleněn až později, a to na základě kritiky, která modelu vytýkala určitou ahistoričnost a malý ohled k fázím dětského vývoje, tak jak je propracovával např. J. Piaget. Pod kategorií času si lze představit charakter doby, v níž dítě žije, vývojové změny (fyziologické, kognitivní, sociální) a také události, které se odehrávají v životním čase dítěte (stěhování, sřídání školy, ztráta zaměstnání rodiče, také však historické události a otřesy). Tyto události mají na dítě různě hluboký vliv, obecně však lze říci, že čím je dítě mladší, tím je z hlediska vývoje dopad událostí větší, naopak s postupujícím věkem jejich vliv slábne.

Bronfenbrennerova sociálně-ekologická teorie komplexně zachycuje všechny podstatné socializační vlivy, které působí na vyvíjejícího se jedince. Ze sociálně pedagogického hlediska ji lze považovat za jednu z nejvýznamnějších, a to z následujících důvodů: Na rozdíl od tradičních teorií nepovažuje rodinu a školu za ostrovy izolované od vnějšího prostředí, ve kterých se dítě nerušeně vyvíjí. Umožňuje diverzifikovaně chápat dětské potřeby tím, že bere v potaz jejich zkušenosti, které získávají z rozmanitých prostředí, blízkých i vzdálených. Ukazuje, že perspektivy dětí a mladých lidí se mohou podstatně odlišovat od perspektiv dospělých. Také dokládá, že dětství nemá ahistorický a univerzální charakter, liší se v čase, v jednotlivých společenských uspořádáních i mezi jednotlivými mikrosystémy. To vše může snadno uniknout tomu, kdo chce vytvořit jedinou univerzálně platnou „ekologii“ dětského rozvoje.

Socializace jako přisvojení (Aneignung) sociálního prostoru

Zdařilá socializace požaduje, aby se dítě umělo navázat ve svém střetu se sociálním prostředím jak na svět dospělých, tak i na vlastní svět (Böhnisch, 1997). Aby byla tato schopnost podpořena, vznikly některé modely sociální pedagogiky, které dětem toto prostředí pomáhají ve vzájemné interakci budovat a které jim zároveň nabízejí příležitost k reflexi. Jedním z nich je model otevřené práce s dětmi a mládeží orientovaný na sociální prostor (Sozialräumliche Orientierung der Jugendarbeit), který se začal rozvíjet v německé sociální pedagogice od 80.-90. let minulého století (Böhnisch & Münchmeier, 1987, 1990; Deinet, 1992, 2014; Böhnisch, 1997; Deinet & Reutlinger, 2004). Tento model výrazně ovlivnil způsob, jakým začala být realizována práce s dětmi a dospívajícími v polistopadové České republice.

Model, na jehož vzniku se podíleli zejména L. Böhnisch a R. Münchmeier (1987, 1990), poukázal na neochotu mladých lidí žít podle představ většinové společnosti, zároveň reflektoval vyprázdňenost či nedostatečnou atraktivitu volnočasových nabídek tradičních mimoškolních institucí. To v praxi vedlo k nárůstu problémů v oblasti zvládnání života. Böhnisch a Münchmeier se proto rozhodli vytvořit přístup, který by dětem a mladým lidem umožnil rozvíjet kompetenci ke zvládnání života na základě jejich aktivního zasahování do sociálního prostoru. Zároveň měla být překlenuta bariéra mezi mladými lidmi, kteří odmítali participovat na většinovém životním stylu, a společností.

Po stránce teoretické koncepce propojila eko-systémovou perspektivu Bronfenbrennerovu, o níž jsme již referovali, s přístupem sovětské historicko-kulturní psychologické školy (Vygotskij, Leont'jev, Galperin). Tato škola viděla rozvoj jedince v závislosti na aktivitách, jimiž si osvojuje kulturní symboly a významy charakteristické pro jeho prostředí. Její poznatky byly v 80. letech minulého století přeneseny do Německa a od té doby je tento originální model práce kontinuálně rozvíjen (Deinet, 2014).

Sociálně prostorové pojetí socializace předpokládá, že děti se rozvíjejí především tím, že si osvojují sociální prostor, ve kterém žijí. Tím narážejí na stále nové objektivizace (kulturní, sociální, věcné) a v nich zahrnuté významy. Tyto věci a významy se snaží učinit kognitivně, sociálně a emocionálně přístupnými a použitelnými. „Přisvojují“ si je tím, že jim dávají svůj vlastní význam a „užitnou“ hodnotu (Deinet, 1992). Přisvojení (Aneignung) sociálního prostoru tedy znamená vyvíjet originální aktivitu, díky níž dochází ke zvnitřnění společenské reality, která je v tomto prostoru materializovaná.

Koncept sociálně pedagogické práce s dětmi je takový, že děti si musí otevřít vlastní prostory k tomu, aby „vyrostly z dětství“. Potřebují (Böhnisch, 1997, 138-139) zážitkové a zkušenostní prostory, kde věci nejsou regulované příkazy a zákazy a kde zažijí potvrzení vlastní osoby. Prostory, kde mohou uspokojit potřeby po emoční pozornosti, pohybu, kontaktu a také získat potřebné zkušenosti. Také potřebují prostory, ve kterých se mohou učit vypořádat s konflikty, kterým se jejich přetížení rodiče zpravidla vyhýbají. Toto přetížení rodičů a zánik přirozených veřejných prostředí vesnice nebo městské čtvrti má za následek, že se děti cítí v současné

společnosti odstrčeny. Děti ale musí také zažít, že se do nich „vsakuje společenské prostředí“, proto nesmí být dětské prostory izolované, ale mají umožňovat snadné přechody mezi dětským a dospělým světem.

„Dětská“ prostředí se proto nacházejí na očích veřejnosti. Jde např. o lezecké stěny nebo skateboardové areály situované do míst, kde se vyskytuje dospělá veřejnost, herní instalace umístěné ve vestibulech veřejných budov a v obchodních centrech, nízkoprahové kluby nacházející se v sídlištních zónách apod.). Do těchto prostředí (Deinet, 2014), ve kterých probíhá informální učení, mohou děti dobrovolně vstupovat a také z nich rychle vystoupit a vrátit se ke své každodennosti. Tak se děti mohou pohybovat v dětském světě i ve světě dospělých, aniž by se cítily opuštěny.

Vrstevnická socializace dětí a dospívajících ve společnosti sítí

V současnosti vzniká mnoho otázek, jaký vliv má na socializaci dětí a mladých lidí život ve společnosti sítí. Digitální technologie zrodily „nová média“, počítače, tablety, přehrávače, mobilní telefony, internet²⁰⁶, které umožňují neustálou a okamžitou výměnu informací. S internetem vznikl kyberprostor,²⁰⁷ mezinárodní virtuální sociální prostředí, ve kterém děti navazují sociální vztahy na dálku, doslova napříč zeměmi a kontinenty, a komunikují podle vlastních zájmů a preferencí. V kyberprostoru probíhá intenzivně socializace mladé generace.

Názory na úlohu internetu v životě dětí a dospívajících se různí. Internet nepochybně představuje množství socializačních rizik. „Síť sítí“ umožňuje využití či zneužití dítěte ze strany predátorského dospělého (tzv. kybergrooming²⁰⁸). Mohou se rozvinout některé desociální strategie spojené s problematickým užíváním internetu, například excesivní sledování pornografických stránek, kyberšikana, on-line obtěžování apod. Rozvinout se může internetová závislost, kterou lze identifikovat podle takových klinických příznaků, jako je osamělost, ztráta kontroly, nesoustředěnost, úzkost nebo deprese (Young, 1998, 2011; Shapira et. al., 2003).²⁰⁹

Velmi častým projevem problematického užívání internetu je prokrastinace, která

²⁰⁶ Z lat. „inter“, mezi, a „network“, síť. Internet znamená celosvětově propojenou síť počítačů, která umožňuje výměnu dat (informací).

²⁰⁷ Kyberprostor označuje hmotnou infrastrukturu digitální komunikace, nesmírné množství informací v síti, stejně tak osoby, které je užívají, stahují, sdílejí a zásobují (Lévy, 2000).

²⁰⁸ Kybergrooming je takové jednání, kdy si pachatel na internetu vytipovává oběť a snaží se s ní navázat užší vztah (Krejčí & Kopecký, 2009).

²⁰⁹ Podle Youngové je výskyt závislosti na internetu mezi uživateli 6-15 %, u vysokoškoláků 13-18,4 % (Young, 2011).

odvádí od plnění povinností a klade nástrahy každodennímu fungování (Davis et. al., 2002; Odaci, 2011). Problematické užívání internetu je dále spojeno s trávením neúměrně vysokého množství času na sítích, to vede k nevyspání, únavě i k poklesu psychické a fyzické kondice.²¹⁰ Důležité však je říci, že tato nebezpečí neplatí jen pro děti a dospívající, ale že ohrožují ve stejné, ne-li větší míře dospělí (specifickou skupinou jsou například vysokoškolští studenti, ženy na mateřské dovolené, lidé, kteří pracují v režimu home office, nezaměstnaní apod.).

Navzdory uvedeným rizikům existuje řada dobrých důvodů domnívat se, že děti, které se narodily do společnosti založené na digitálních informačních technologiích a o nichž se hovoří jako o „digitálních domorodcích“, se na internetu pohybují zcela samozřejmě.²¹¹ Facebook, MySpace, YouTube, Google+, Spolužáci, ale i mnohé specializované weby jsou prostředím, ve kterém zkrátka děti a dospívající žijí, jsou součástí jejich sociální reality a těžko očekávat, že by se účasti na interakcích, které tyto weby umožňují, dobrovolně vzdaly (zvláště pokud totéž vidí u rodičů, učitelů i významných představitelů politického života).

Často se uvádí, že rizikem pro socializaci dětí je anonymita kyberprostoru. V poslední době se však objevují články (DSL, © 2017), které upozorňují, že rozdíl mezi virtuálním a reálným prostředím již není takový, jako v minulosti. Např. zatímco první sociální weby byly založeny na písemné komunikaci, kde téměř nikdo nevystupoval pod vlastní identitou, dnes anonymita virtuálního prostředí mizí, je vyžadována registrace vlastním jménem (Facebook, Twitter, LinkedIn), ve webovém prostředí se stále více objevují stabilní identity doprovázené fotografiemi, videi atd. Svým způsobem tak vzniká otázka, zda je skutečně internetová socializace v něčem odlišná od socializace probíhající v reálném světě.

Výzkum MacArthurovy nadace (Ito et. al., 2008) realizovaný etnografickými metodami a publikovaný pod názvem Living and Learning With New Media (Žít a učit

²¹⁰ Např. podle průzkumu britské výzkumné společnosti Childwise, který se zaměřil na děti od sedmi do šestnácti let, tráví děti online aktivitou průměrně tři hodiny čistého času, patnáctiletí a šestnáctiletí pak dokonce téměř pět hodin denně. Naproti tomu klesl čas strávený sledováním televize za posledních deset let v průměru téměř o hodinu. Děti se však televiznímu obsahu zcela nevyhýbají, sledují ho však na svých tabletech a mobilech (Brychta, 2016).

²¹¹ Současnou mladou generaci charakterizují přátelství a vztahy, které fungují na dálku („texting friends“), snaha o nepřetržité poslouchání hudby, sledování filmů na počítačích, mobilních přehrávačích a na displejích chytrých mobilních telefonů, zveřejňování osobních informací na veřejně dostupných webech a získávání informací typu „who-knows-what“ (kdo-ví-co) na sociálních sítích (Tappscot, 2008).

se s novými médii) však přece jen ukazuje, že nová média změnila způsob, jakým dochází k socializaci, utváření identity a učení u dětí a mladých lidí, to přináší otázky pro rodiče, pedagogy a tvůrce vzdělávacích politik. Projekt za neuvěřitelnou sumu 50 milionů amerických dolarů realizovalo několik výzkumných týmů, které uskutečnily rozhovory s více 800 dospívajícími a jejich rodiči a pozorovaly dospívající při jejich on-line pobytu na internetu během více než 5.000 hodin.

Výzkum si položil otázky, jak jsou nová média začleňována do praktik a agendy dětí a dospívajících a jak tato média mění dynamiku vyjednávání dětí a dospělých ohledně učení a předávání autoritativního vědění. Tyto otázky se snažil zodpovědět z perspektivy samotných dětí. K závěrům tohoto výzkumu, které nyní představíme ve vztahu k fenoménu vrstevnické socializace, patří zejména následující zjištění (Ito et. al., 2008):

Děti a dospívající získávají na internetu technologické dovednosti, procházejí tedy „digitální alfabetizací“, která je pro úspěch v současném světě nezbytná. Učí se zacházet s internetovou identitou, tvořit webové stránky, komunikovat na chatech, zpracovávat videa, psát komentáře, shánět informace. Rozvoj těchto dovedností je zvláště významný u dětí žijících v prostředích, kde přístup k digitálním technologiím není zcela běžný, proto se jejich podpoře musí cíleně věnovat také škola.

V kyberprostoru děti také rozvíjejí svoje přátelství. Oproti zaběhnutým představám děti na komunitních webech komunikují zejména s vrstevníky, se kterými se znají z běžného života. Život na takových sociálních sítích, jako je např. Facebook nebo MySpace, je tedy především zrcadlem reálných sociálních vztahů. Způsoby a praktiky, jimiž děti na těchto sítích fungují, lze charakterizovat jako „odskočit si“ (vynalézavá praxe umožňující mladým lidem odbíhat do prostředí sítí, aby mohli udržovat kontakt s vrstevníky), „stále komunikovat“ (rozmanité praktiky, jimiž mladí lidé dávají najevo zájem o druhé, od sledování jejich aktualizací, přes lajkování statusů až po komentování událostí, posílání vzkazů a zpráv), „flirtovat a zjišťovat“ (užívání internetu k rozvíjení romantických vztahů započatých například ve škole, zjišťování informací o objektech citového zájmu apod.).

Hodiny, které děti na internetu a s novými médii tráví, nejsou, navzdory názoru mnoha rodičů, z pohledu dětí ztraceným časem. Důkazem je, že přestože dospělí nešetří zákazy a omezeními, děti dokáží bariéry, které jim dospělí v přístupu k

digitálními technologiím kladou, vynalézavě překonat. Znamená to, že je pro ně tento způsob socializace velmi významný.

Příslušníci mladé generace také často vytvářejí on-line sítě na základě specializovaných zájmů. V těchto zájmových sítích již mohou potkávat nové přátele i mimo svůj lokální kontext. Namísto postupů založených na přátelství vyžadují zájmově orientované participace specializované aktivity, hraní on-line her, blogování, tvorbu videí umístěvaných na you-tube apod. Často se zájem mladých lidí zaměřuje na sledování internetových výtvarníků, youtuberů, blogerů a nejrůznějších zábavných „týpků“. Děti a dospívající navzájem sdílí jejich videa, blogy, hudební tvorbu a skrze tyto zájmy uzavírají často hluboká a dlouhotrvající přátelství. Krom toho získávají v těchto typech sítí také sociální reputaci a zviditelnění, mohou např. vyjádřit názor na svém blogu, vypsát se z emocí, předvést vlastní dovednosti a získat tak svoje internetové publikum.²¹²

K významným socializačním vlivům komunitních webů patří, že se děti také mnoha věcem učí. Uznávají autoritu vrstevníků, kteří mají nějakou důležitou znalost, a často jsou motivovány, aby se od nich učily víc než od rodičů a učitelů. Při socializaci mladé generace tedy narůstá díky novým médiím význam a vliv vrstevnického učení, které děti samy vyhledávají, aby rozvíjely svoje zájmy a zvládly požadavky, jež na ně kladou dospělí (například školní úkoly).

Digitální média dávají dětem z jejich pohledu také větší svobodu a autonomii, kterou v reálném světě, například ve škole, často postrádají. Úsilí, které na internetu vynakládají, aby se něco dozvěděly či naučily, je do značné míry cílevědomé a sebeřízené, znalosti často kreativně vznikají na základě vlastních průzkumů, což kontrastuje s učením ve třídě, které je vždy již nějakým způsobem předdefinované a ze strany dětí vnímané spíše negativně. Lze tedy říci, že internet je obrovskou vrstevnickou dílnou informálního učení, která v některých aspektech skutečně konkuruje škole a rodině.

²¹² Na pozitivní socializační aspekty blogování upozorňuje na základě analýzy řady zahraničních výzkumů Buzna (2012). Cituje Herringovy výzkumy z roku 2003, které uváděly, že 52 % blogerů je ve věku 13-19 let, 90 % jich je mladších než 30 let. Otázka samozřejmě je, zda se tato čísla neposouvají spolu se stárnutím prvních generací blogerů do vyšších věkových skupin. Také je zajímavé (Herring et. al. in Buzna, 2012), že mezi dospívajícími tvoří hlavní blogerskou skupinu dívky, v dospělosti však více blogují muži.

ZODPOVĚZENÍ POLOŽENÝCH OTÁZEK

Předložená studie se pokusila přispět k systematizaci pohledu na sociální pedagogiku jako vědu, praxi a profesi. V tomto směru si položila několik otázek, odpovědi na ně nyní nabízíme ve shrnutí základních zjištění.

Otázka č. 1: Jaké teoretické výkladové koncepty se vytvořily na základě vývoje sociálně pedagogického myšlení?

Sociální pedagogika se jako věda i jako profesní praxe vyvinula v německém prostředí a získala zde značný praktický i heuristický potenciál. S jejími počátky je spojena dvojí tendence - na jedné straně přispět pedagogickými prostředky blahu a zlepšení sociální situace chudých a sociálně potřebných lidí, na straně druhé prosadit určitý způsob myšlení s cílem revitalizovat význam pospolitosti jako normativního horizontu lidského života.

Jako výchovná péče státu o děti a mladé lidi vznikla sociální pedagogika v období Výmarské republiky. Posláním sociální pedagogiky bylo uspokojit urgentní potřebu výchovy tam, kde rodina a škola jako dvě hlavní instance socializace selhávaly. Zasluhou G. Bäumerové (sociální dimenze zákonů jako základ veřejné ochrany dětí a mládeže) byla chápána jako práce s mladými lidmi, která se rozvíjela v podobě terciární instituce mimo školu a rodinu. Teoreticky byla zaštitěna hermeneutikou H. Nohla a jeho konceptem výchovy jako pomoci ke svépomoci. Toto propojení sociální a pedagogické problematiky do jednoho rámce umožnilo, aby se sociální pedagogika již od svých počátků zaměřila na znevýhodněné děti a mladé lidi a kladla si za cíl přispět k jejich blahu. Přestože od 70. let minulého století došlo v souvislosti s myšlenkou celoživotního učení k rozšíření zájmu sociální pedagogiky o otázky sociální integrace nejen dětí, ale také dospělých a seniorů, orientace na děti a mladé lidi je pro ni stále typická.

Zpočátku byly funkce sociální pedagogiky zejména kompenzační a nápravné (normalizační). Tento spíše defenzivní charakter sociální pedagogiky začal být narušován v 60. letech minulého století, kdy se objevila tendence chápat ji jako na jednání orientovanou, akční vědu, která je součástí demokratizační společenské praxe. Koncept sociálně výchovné pomoci zaměřený na adaptaci a normalizaci byl

nahrazen konceptem emancipačním, orientovaným na zmocnění a mobilizaci zdrojů jedinců, skupin a komunit, na aktivní participaci a jednání lidí v jejich životním okolí. V návaznosti na uvedenou tendenci je dnes v centru její pozornosti zvyšování povědomí o tom, jaké příležitosti mají lidé k řízení běhu vlastního života a v ovlivňování sociálních podmínek určujících jejich každodennost (Hämäläinen et. al., 2009).

Klíčovým heslem zůstává již od dob H. Nohla „pomoc ke svépomoci“. Od 70. let minulého století se tato pomoc opírá o orientaci na lebenswelt a je poskytována na principu sebeurčení a dobrovolnosti v životních situacích v průběhu celého života. Cílem je podpořit formování optimálního životního způsobu a rozvinout kompetence nezbytné ke zvládnutí životních situací a výzev.

Za nosné teoretické koncepty, které se v průběhu času vytvořily, lze považovat hermeneuticko-personalisticky orientovanou sociální pedagogiku, která se aktuálně prosazuje zejména v anglosaském světě, a sociální pedagogiku inspirovanou kritickými teoriemi – sociální pedagogiku orientovanou na životní okolí, sociální pedagogiku chápanou jako pomoc při zvládnutí nároků života, sociální pedagogiku zaměřenou na zmocnění lidí. Prvky těchto klíčových konceptů sociální pedagogiky rezonují od devadesátých let také v rozvíjejícím se sociálně pedagogickém diskursu v České republice a na Slovensku (např. Klíma, 1994; Klapilová, 1995; Kraus & Poláčková, 2001; Bakošová, 2006a).

Přestože má sociální pedagogika jako teoretický i jako praktický konstrukt již více než sto padesátiletou tradici, panuje zároveň představa, že jde o koncept mnohoznačný, difuzní a nejasný (Kornbeck, 2014; Hämäläinen, 2003a; Hämäläinen & Eriksson, 2016; Kornbeck & Rosendal, 2009, 2011; Eichsteller, 2009; Cousee et. al, 2010). To je dáno tím, že v různých zemích, kulturách, ekonomických a sociálních podmínkách byly akcentovány různé tradice sociálně pedagogického myšlení a zároveň zde vznikly tradice vlastní (např. model sociokulturní animace ve Francii či model lidového vzdělávání dospělých v Latinské Americe). Sociální pedagogiku tak lze chápat jako určitou „disciplinární matici“ (Sáez, 2006), v níž koexistuje množství paradigmat, anebo lze ještě spíše hovořit o „sociálních pedagogikách“ (Petrie & Cameron, 2009). Lze dodat, že aktuálně je postižení diverzity modelů sociální pedagogiky jak v oblasti teorie, tak praxe jedním z důležitých úkolů.

Přestože je pro sociální pedagogiku typická diverzita směrů, spojují je některé akcenty, na jejichž základě lze říci, co je a co není sociálně pedagogický přístup (Schugurensky, 2014a, 369-370): Prvním akcentem je přesvědčení, že lze výchovnými prostředky ovlivnit sociální problémy a že zlepšení kvality života jedince a rozvoj společenství jsou dva navzájem neoddělitelné úkoly – rozvoj společenství potřebuje angažované a kriticky myslící občany a občané potřebují společenství k vedení dobrého života. Jinými slovy, že mezi individuálním a sociálním rozvojem existuje vzájemná pozitivní závislost.

Druhý akcent je spojen s pojetím vzdělávání, které dnes není omezeno na část lidského života a formální vzdělávací soustavu, ale stává se fenoménem celoživotním či „všeživotním“.

Třetím akcentem je preferování humanistického a holistického přístupu zaměřeného na osobu v jejím celku, na intelektuální, morální i fyzický rozvoj, který pomáhá účastníkům sociálně pedagogického dění dosáhnout jejich cílů.

Čtvrtý akcent je založen na přesvědčení, že sociální pedagogika není pouhou sadou specifických metod a technik, ale teoretická konceptualizace a filozofická orientace s normativním rámcem, která vede a dává smysl sociálně pedagogickému jednání.

Otázka č. 2: Jaký je epistemologický status sociální pedagogiky jako vědy?

Jako akademická věda, v níž se teorie a praxe rozvinuly dynamicky navzájem reflexivním způsobem, může být sociální pedagogika charakterizována jako na jednání orientovaná sociální věda (Handlungswissenschaft), která se zabývá praktickými nebo sociálními problémy tak, že odkazuje na teoretické poznání v dané disciplíně (Staub-Bernasconi, 2007). Její centrální paradigma lze v současnosti označit jako kriticko-hermeneutické, proto ji lze chápat také jako vědu transformativní.

Sociálně pedagogická teorie má praktický charakter (*frónésis* v aristotelském smyslu slova), jejím ohniskem jsou pedagogické aktivity směřující k lidskému rozvoji a růstu, sociální integraci, participaci na sociálním životě a k rozvoji sociálních dovedností. Vzhledem k tomu, že je přímo spojena s výzvami pedagogického

jednání, ať již profesního nebo neprofesního, může být chápána také jako akční věda (Hämäläinen, 2012a). Zároveň je toto jednání vždy nějakým způsobem sázkou na budoucnost, proto nelze nikdy přesně anticipovat výsledky sociálně výchovných intervencí. Znamená to, že jde o vědu, která musí neustále analyzovat praxi a na základě těchto analýz upravovat svoje teorie, aby mohla praxi dále ovlivňovat (tzv. teorie z praxe a pro praxi).

Po stránce axiologické je sociální pedagogika založena na teoretickém zdůvodnění takových hodnot, jako je svoboda, sebeurčení, rovnost, blaho nebo solidarita. Má tedy status prakticko-normativní teorie, která je zakotvena v emancipační praxi lidských práv. To se promítá do chápání pomáhajícího vztahu, který je založen na porozumění, respektu a uznání, stejně jako do pojetí sociálně pedagogické pomoci, kdy se sociální pedagogové snaží doprovázet individuální a kolektivní subjekty v jejich rozhodováních a volbách ohledně toho, co pro ně může být nejlepší (Úcar, 2014).

Sociální pedagogika patří do oblasti sociálních věd, s nimiž sdílí metodologickou a konceptuální komplexnost. Nemá vlastní specifické výzkumné metody, nýbrž je sdílí s dalšími sociálními vědami. Její oborová specifičnost tedy není dána metodou, ale ideou (Hämäläinen, 2012a). Tu lze chápat jako propojení sociální a pedagogické perspektivy tak, aby byla podpořena integrace jedinců, skupin a komunit do rozmanitých sociálních sítí společnosti, vznikly příležitosti k participaci a rozvinuly se kompetence nezbytné ke zvládnutí nároků situací, jež vznikají v životní každodennosti.

V současné fázi vývoje věd je sociální pedagogika vědou multidisciplinární a transdisciplinární. Pokud ji budeme chápat tímto způsobem, dospějeme nezbytně k představě otevřené, komplexní, dynamické, flexibilní vědy, jejíž předmět je v neustálém vývoji v závislosti na změnách sociální skutečnosti. Nezachycuje „podstatu“ (esenci) skutečnosti existující mimo historický čas a prostor, ale spíše konstruuje tuto skutečnost jako sociální „realitu“ (Núñez, 2004). V tomto smyslu je i sociální pedagogika součástí sociální reality, a tedy také sociální konstrukcí.

Vzhledem k pluralismu metod a paradigmat nemůže také vzniknout zcela jednotná sociálně pedagogická teorie (Hämäläinen, 2003b). Ve smyslu korpusu systematicky uspořádaných, „konečných“ vědeckých poznatků nemůže být sociální pedagogika

nikdy „hotovou“ či „zralou“ vědou, její zralost lze posoudit spíše ve vztahu k tomu, zda dokáže poskytnout odpovídající reflexi integrující úlohy výchovy a vzdělání v podmínkách proměňující se mundializované společnosti. Volání po jednou pro vždy platných definicích a přesném vymezení jejího předmětu, který by se nepřekrýval se zájmem jiných věd, je však v současné fázi vývoje věd neporozuměním epistemologické situaci.

Sociální pedagogika se možná až příliš často snažila rozhodnout dilema, zda je tím, či oním (Úcar, 2011a). V současnosti na ni lze pohlížet jako na vědu, jejíž poznávací zájmy jsou mnohačetné, metody komplexní a přístupy ke zkoumání skutečnosti inter a transdisciplinární. Vzniká tedy představa sociální pedagogiky jako hybridní, sociálně konstruované vědy (Úcar 2013; Hämäläinen 2014; Marynowicz-Hetka, 2003), jejíž vývoj je otevřený rozmanitým možnostem. Ve fázi komplexní vědy je právě otevřenost jejího konceptu spíše výhodou než nedostatkem.

Otázka č. 3: Jaký je vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako dvou blízkých disciplín a pomáhajících oborů?

Přestože jsme se zevrubnou analýzou pokusili vnést jasno do tohoto problému, odpověď není zdaleka jednoduchá. Autoři jako Schwendtke, 1980; Kreft & Mielenz 1980; Bensch, 1990; Feroso, 1994; Worebcke, 2003; Radziejowicz-Winnicki, 2008 a mnozí další, kteří se k problému vztahu sociální práce a sociální pedagogiky v průběhu více než čtyř desetiletí vyslovili, se shodují v tom, že pro oba koncepty je charakteristická nevyhraněnost a nevyjasněnost, která v důsledku neumožňuje, aby byly od sebe striktně odděleny. Pokusíme se nyní nejdůležitější důvody tohoto stanoviska shrnout.

V první řadě je třeba vzít v úvahu skutečnost, že oba obory mají v řadě aspektů společnou historii, např. koncept komunitní sociální práce spojený se jménem J. Adamsové je dnes chápán jako jeden ze zdrojů sociální pedagogiky, sociální pedagogika byla a je chápána jako pedagogicky orientovaná sociální práce. V obou případech jde o pomáhající obory, které operují v sociální praxi, jejíž jednotlivá pole se dnes stále více vzájemně překrývají. V obou disciplínách se také stále více prosazuje kompetenční a reflexivní model přípravy profesionálů, podobně jako je tomu i v jiných oborech (učitelství, ošetřovatelství apod.).

Společným rysem sociální pedagogiky a sociální práce také je, že je lze chápat jako aplikované obory, jejichž teorie mají být ve službě praxe a vznikat na základě praktických potřeb. Jak v sociální práci, tak v sociální pedagogice (a v dalších sociálních vědách) jsou sdíleny výzkumné metody (fenomenologické, konstruktivistické, etnografické, případové, akční) a koexistují zde paradigmatičtá, která oscilují kolem Habermasova modelu poznávacích zájmů: pozitivistického, hermeneutického a kritického.

V současné fázi rozvoje věd jsou upřednostňovány komplexní přístupy, v jejichž důsledku je nezbytně povaha obou oborů interdisciplinární a transdisciplinární. Pokud je jejich epistemologická povaha taková, potom se dostávají do situace, kdy již nelze jednoznačně určit, jaká témata, oblasti vědeckého zájmu či metody jsou striktně doménou sociální práce a jaká sociální pedagogiky. Při tendenci přesunout sociální práci i sociální pedagogiku pod epistemologickou značkou „sociální vědy“ se zároveň obě dostávají do užšího kontaktu se sociální andragogikou a geragogikou (existují i návrhy na jejich sjednocení pod názvem sociagogika) a s transdisciplinárními studii (studia genderu, feministická studia, multikulturní studia, queer studia atd.). Také tyto transverzální perspektivy narušují striktní disciplinární pojetí sociální práce a sociální pedagogiky.

Dále jsou obě disciplíny v důsledku svého vývoje multiparadigmatické. V sociální práci se v průběhu času zformovalo paradigma paternalistické, náboženské, klinické, defenzivní, morálně neutrální, orientované na spravedlnost, nejnověji také na kvalitu života (Payne, 1997, 2014). Podobně multiparadigmatická, jak jsme ukázali v první části studie, je také sociální pedagogika. V rámci obou oborů se proto v průběhu času vytvořily navzájem přenositelné koncepty, v jejichž důsledku nelze sociální práci a sociální pedagogiku striktně odlišit. Situaci by pomohlo, kdyby každý, kdo se chce k otázce kompatibility či nekompatibility sociální práce a sociální pedagogiky vyjádřit, jasně řekl, jakou sociální pedagogiku a jakou sociální práci má na mysli. Například mezi kritickou sociální pedagogikou a kritickou sociální prací platí filozoficky i epistemologicky teorém identity. Mezi behaviorálně pojatou sociální prací založenou na důkazech a hermeneutickou sociální pedagogikou orientovanou na lebenswelt platí zcela jistě teorém nekompatibility. Věc však komplikuje (Romm, 2007) filozofický a metodologický eklekticismus autorů.

Pokud jde o teoremy vztahu těchto oborů, nelze se dnes již opírat ani o tradiční kritérium věku. V současnosti není sociální pedagogika zaměřena pouze na děti a mládež a stává se pod vlivem idejí celoživotního vzdělávání a konceptů neformálního a informálního učení více otevřenou prací se všemi věkovými skupinami. Podobně sociální práce již není orientována zejména na dospělé, ale zahrnuje do svého zaměření děti a mládež a snaží se pronikat také do prostředí školy, která byla vždy doménou formálního vzdělávání.

Aktuálně není sociální práce chápána jako pouhá urgentní praxe, hlásí se k podněcování lidských možností, k normativním ideálům důstojnosti a solidarity, k sociální integraci a k osobnímu rozvoji, překračuje tedy vymezení sociální práce jako zmírňování situace sociálního strádání či nouze. K tomu užívá sociálně pedagogických postupů (aktivizačních, vzdělávacích, animačních), jejichž cílem je podnítit u jedinců, skupin či komunit vůli řešit problémy, s nimiž se potýkají. V tomto duchu lze podstatnou část identity sociální práce chápat jako sociálně pedagogickou. Přestože nemožnost jasného rozlišení vzájemného vztahu obou oborů může být po stránce teoretické matoucí a frustrující, v praxi se ukazuje jejich spolupráce jako obohacující a plodná.

Řada autorů se domnívá, že sociální pedagogika může být chápána jako jedna ze sociálních věd, jejíž vědění lze integrovat do různých sociálních profesí, tedy také do sociální práce. Sociální pracovníci se také mohou v tomto přístupu specializovat. Zároveň však nevylučují možnost profese, jež by byla založena na konceptu sociální pedagogiky. Uvedený postoj pak svým způsobem vysvětluje, proč jsou profese a povolání, jež lze se sociální pedagogikou spojovat, v různých zemích tak rozmanitě pojaty.

Otázka č. 4: Jaké jsou typické oblasti sociálně pedagogické praxe a jaké profese lze v Evropě považovat za sociálně pedagogické?

Pokud jde o první část otázky, předně je nutno říci, že charakteristické oblasti, ve kterých se v praxi sociální pedagogika uplatňuje, jsou vzhledem k rozmanitým cestám vývoje v mnoha zemích světa označovány sice různě, vykazují však

společné rysy. V Německu došlo k trojímu rozšíření konceptu sociální pedagogiky od pomoci dětem v sociální nouzi přes mimoškolní a mimovyučovací pomoc při výchově až po práci s celým spektrem populace. Ve všech těchto oblastech je však sociálně pedagogická práce zaštitěna heslem „pomoc ke svépomoci“ a pro označení všech jejích aktivit je užíván pojem „sociální pedagogika“. V anglosaském světě se více užívají pojmy „sociální výchova“ a „komunitní rozvoj“. V oblasti románsky hovořících zemí je označením typické oblasti sociálně pedagogických aktivit pojem „sociokulturní animace“, v zemích Latinské Ameriky „lidové vzdělávání“ (dospělých). Všechny koncepty lze dále vztáhnout k referenční oblasti označované jako „informální edukace“. Společným rysem všech uvedených konceptů je, že se snaží podpořit blaho jedinců, skupin a komunit a poskytnout edukační rámec umožňující jejich participaci ve společnosti.

Ve vztahu ke druhé části otázky lze říci, že profese „sociální pedagog“ nemá v řadě zemí vyjasněný status a její postavení v období profesní specializace, ale i standardizace a regulace profesí v evropském kvalifikačním rámci se mění země od země. V některých státech je sociálně výchovná činnost jako typická aktivita sociálního pedagoga součástí oblasti Social Work (Velká Británie, Švédsko, Bulharsko, Kypr, Maďarsko, Malta, Řecko, Lotyšsko, Švédsko). V dalších zemích existuje polyvalentní model profese sociálního pedagoga, profese je buď regulovaná, anebo v praxi existuje povolání, které je takto označeno, fungují profesní svazy na národní a mezinárodní úrovni a jsou zaběhnuté určité praxe umožňující profesní regulace (k těmto zemím patří Španělsko, Slovensko, Finsko, Itálie, Litva, Německo, Rakousko, Belgie, Dánsko, Estonsko, Francie, Irsko, Lucembursko, Nizozemí, Portugalsko, Rumunsko, Švýcarsko a Island). Konečně v řadě zemí existují jiné specializované profese, které operují v oblasti sociální pedagogiky, příkladem může být stále ještě Česká republika, Norsko, Polsko a Slovinsko.

V obecném smyslu lze za sociálně pedagogické považovat takové profese, které chtějí řešit sociální problémy narušující důstojnost lidského života na základě přístupů, které podporují participaci lidí na svobodně zvolených životních projektech. Hybatelem změny je na důvěře založený vztah. Sociální pedagogové a pedagožky doprovázejí jedince, skupiny a komunity v jejich volbách, aby podpořili jejich rozvoj, podnítili u nich vůli řešit problémy vlastními silami a přispěli k rozvoji takových

kompetencí, které tato řešení vyžadují. Tento zmocňující aspekt je nezastupitelným znakem sociálně pedagogických profesí. Cílem není, aby se lidé pouze přizpůsobili většinové společnosti na základě „uschopnění“, ale převzali vedení vlastního života nezávisle na tom, jaké hodnoty a přesvědčení zastávají. To vyžaduje zapojení, komunikaci a převzetí odpovědnosti, což v důsledku přispěje k integraci společnosti a jejímu postupnému zlepšování.

Otázka č. 5: Jaké jsou možnosti využití sociální pedagogiky ve škole?

Praxe školní sociální pedagogiky je velmi rozmanitá a může znamenat mnoho různých věcí, od individuální případové práce se žákem, přes práci s dětskou skupinou až po snahu realizovat projekty a rozvíjet vztahy, které podpoří důstojnost a osobní a sociální práva členů komunity. Tato praxe se může uskutečňovat jako integrální součást výchovně vzdělávací práce školy i jako preventivní nabídka a součást vzdělávacích a sociálních služeb dětem, jejich rodinám a komunitě.

K tradičním zájmům školní sociální pedagogiky patří podpora dětí a dospívajících při zvládnání nároků školní každodennosti a napomáhání účinnému řešení problematických situací života dětí a jejich rodin, které se manifestují ve školním prostředí. Podpora spočívá v realizaci programů a projektů zaměřených na předcházení školnímu selhávání, prevenci ohrožení dětí v podobě týrání, sociálního zanedbávání i na podchycení rizikového chování, které může být v sociálně pedagogickém smyslu chápáno jako reakce na životní situace dětí a mladých lidí.

Cílem však je zaměřovat se nejen na ohrožené děti a mladé lidi, ale prostřednictvím výchovného působení i specifických programů přispět u celé mladé generace k utváření optimálního životního stylu. Důležité je přispět k formování zdravých sociálních vztahů, učit děti a mladé lidi řešit konflikty konstruktivním a věcným způsobem, rozvíjet kooperativní sociální dovednosti a umožnit jim přebírání odpovědnosti za vlastní jednání s využitím nástrojů demokratické participace již v dětském věku, tak aby se u nich mohly utvářet aktivní životní postoje a hodnoty.

V současném období se přidávají úkoly další, např. pomoc při zvládnání interkulturních konfliktů, zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí v rámci společného vzdělávání či mediace mezi oprávněnými požadavky školy a legitimními

zájmy rodiny. Zahraniční zkušenosti ukazují, že mají-li sociální pedagogové představovat významný spojovací článek mezi školou, rodinou a dalšími institucemi včetně těch, které mají v gesci ochranu dětí, je třeba, aby stáli mimo školní hierarchii a nebyli primárně dětmi a rodiči vnímáni jako učitelé a vychovatelé. Ze strany vyučujících pak nemají být chápáni jako asistenti chodu školy, ale jako odborní pracovníci se specifickými kompetencemi. Angažmá sociálních pedagogů také nemá zbavit školu a jednotlivé vyučující výchovné odpovědnosti, ale pomoci jim řešit situace, které se nalézají mimo rámec jejich odbornosti a pedagogické průpravy. Na základě spolupracujících partnerství sociálních pedagogů, učitelů, vychovatelů, managementu škol a rodičů pak lze mnohem lépe plánovat preventivní činnost školy a účinněji snižovat výskyt nežádoucích jevů (šikana, nevhodné chování, záškoláctví, školní neúspěšnost, rizikové chování apod.).

V demokratických společnostech, kde je sociální smlouva založena na respektu vůči diverzitě a přijetí solidárních závazků, se od školy očekává také vnímavost vůči specifickým lokálním kontextům, životním podmínkám a potřebám lidí. Roste tedy úloha školy jako otevřené instituce komunitního typu, která má potenciál hrát důležitou roli v životě společnosti a přispívat k její sociální integraci.

Komunitní škola nabízí personalizované kurikulum orientované na žáka a klade při učení důraz na reálný svět dítěte. Jako otevřená instituce zohledňuje témata a potřeby lokality a poskytováním služeb obecně zlepšuje kvalitu života lidí. Klíčové je provázání školního kurikula s životem komunity a chápání učení jako celoživotního procesu. Komunitní škola umožňuje prožitek blízkosti a porozumění a obnovuje smysl pro kolektivní jednání. Podnícením procesů komunitního učení rozvíjí potenciál místních společenství a odhodlání řešit problémy mobilizací vlastních zdrojů. Tak se škola může stát součástí života komunity, aniž by byla limitována sociálním statutem či zkušenostmi jejích členů.

Otázka č. 6: Co lze říci o pojetí dětství a socializace jako o východiskových kategoriích sociální pedagogiky?

Dětství je sociální konvence, která je typická pro určitou kulturu, epochu, či sociální skupinu. Nelze ho chápat univerzalisticky a esencialisticky, ale sociálně a historicky. Na základě analýzy přístupů k dětství a jeho dominantních i alternativních sociálních

reprezentací lze říci, že obraz dětství v současné společnosti je ambivalentní, a to navzdory rozmanitým opatřením přijímaným na ochranu nejmladší generace. Pokud se má sociální pedagogika důsledně hlásit k paradigmatu práv dítěte, musí zvýšit svoji citlivost vůči takovým sociálním reprezentacím dětství a koncepcím socializace, které neumožňují dětem participovat na tvorbě sociálních a kulturních vztahů a vyjadřovat se k otázkám vlastní existence. Také musí umět podpořit kreativitu a samostatnost dětí, aby mohly získat dostatek zkušeností ve společnosti, v níž žijí, aniž by byly extrémně přetíženy výkonovou orientací současné společnosti.

Současné dětství je křížováno rozmanitými diskursy (ochrany, péče, kontroly, podpory), které ho ukazují jako strukturálně determinovaný prostor, ve kterém se střetávají mnohdy protichůdné zájmy a preference rozmanitých skupin (státu, obchodníků a podnikatelů, výrobců dětského zboží, profesních organizací, neziskového sektoru, poskytovatelů sociálních služeb apod.). Děti tak zůstávají v celospolečenském smyslu neviditelnými a fragmentarizovanými subjekty.

Přestože kriticky orientované sociální vědy opustily ve vztahu k dětství jazyk péče a kontroly, zkušenost dětí s institucemi, které mají podpořit jejich autonomii, hovoří o jejich adultocentrickém charakteru (Wintersberger, 2006). Dětství je tedy stále objektem marginalizace a paternalizace a má status klasické minority (Qvortrup, 1993). To ukazuje, že dětská práva a svobody nejsou samozřejmou součástí každodenní institucionální praxe a že k prosazování demokratičtějších perspektiv nedochází v míře, která by odpovídala duchu Úmluvy o právech dítěte.

K paradoxům současného dětství patří jeho vysoká emocionální hodnota v očích dospělých, která kontrastuje s jejich malou ochotou věnovat se dětem. Dospělí si uvědomují, že pro rodiče a děti je dobré být spolu, ale paradoxně svoje životy žijí čím dál více odděleně; deklarují, že děti jsou priorita, ale ekonomická a politická rozhodnutí jsou činěna bez ohledu na děti; souhlasí, že děti mají být vychovávány pro svobodu a demokracii, ale společenská ustanovení jsou dávána z pozice řízení, kontroly a disciplíny (Qvortrup, 1995). Mnohem více než v minulosti také oceňují u svých dětí autonomii, schopnost spolupráce a kreativitu, které odsunuly do pozadí normy a cíle spojené s kázní, poslušností a pořádkem (Fölling-Albers et al., 2005). Na druhé straně dospělí sami jako by se chtěli udržovat ve stavu „permanentní puberty“ (Lenzen, 1985). Ukazuje se tedy, že sami dospělí mají problém.

Do očí bijící je zbožštění mládí v západních společnostech, které sice demograficky stárnou, ale nedokáží ocenit životní zralost, moudrost a nadhled, tedy hodnoty, které byly staršímu věku tradičně přičítány. Ve společnosti s nejasně definovanými perspektivami dochází k postupnému rozkladu parsonsovske figury „standardního dospělého“. Od dospělých se již neočekává, že zformují svoji lidskou a profesní identitu jednou pro vždy a zaujmou trvale svoje místo ve společenské dělbě práce. Pokud však není jasný sociální status dospělých, jak může být jasný status jejich dětí?

Podobně jako se mění pohled na dětství, mění se i představy o socializaci. Již není chápána jako proces připodobňování dětí jednomu obecně uznávanému vidění světa (projektu moderny), ale jako nepřetržitá interakce mezi jedincem a jeho možnostmi a komunitou (jejími normami), která probíhá formou střetů a konfliktů (Klíma, 2004). Hledání nových modelů socializace je spojeno se snahou vyjádřit komplexnost čím dál složitějších sociálních podmínek, ve kterých děti a mladí lidé žijí. Tyto podmínky nabízejí dětem mnohé možnosti, také však zvyšují riziko socializačního ztroskotání. Sociální pedagogika dětí a dospívajících, která bere tato rizika v potaz, je chápána jako teorie a praxe výchovné pomoci, podpory a doprovázení při zvládání nároků každodennosti (Böhnisch, 1997).

Vyrovňovat se s každodenností není ničím jiným, než nutností zvládat život a jeho všednodenní výzvy. Svým způsobem jde o „vnucený nárok na ovládnutí strategií, jak dlouhodobě čelit četným životním obtížím a limitujícím okolnostem“ (Jedlička & Klíma, 2004, 14). U dětí a dospívajících je zvládání nároků života výrazně ovlivněno subjektivně prožívaným vědomím osobní zdatnosti, důvěrou ve vlastní síly, komunikačními, sociálními a kooperativními kompetencemi. Je zjevné, že pokud by na ně bylo nahlíženo tradiční socializační optikou zpochybňující dětskou kompetentnost, nemohly by se s každodenností vyrovnávat kreativním a aktivním způsobem.

Tradiční socializační teorie stavěly děti do podřízené role, neboť se předpokládalo, že se u nich ještě nerozvinula dostatečná autonomie a odpovědnost. Toto „ještě ne“ v přístupu k dětskému světu zpochybnila řada výzkumů v průběhu posledních dekád. Děti nejednají nezrale a impulzivně, ale snaží se legitimizovat svoje jednání na základě hodnot a afektivních závazků k druhým (Mayall, 2001, 2002). V současných

sociologických a sociálně pedagogických přístupech k dětství je proto prosazován názor, že tradiční pohled na dětství jako na „čekání na dospělost“ je třeba změnit. Naopak je přijímáno, že pro úspěšnou socializaci je třeba, aby děti nebyly dospělými chápány jako pouhé receptivní bytosti a objekty socializace, ale jako spolutvůrci dětství i společnosti, v níž žijí, jako sociální aktéři s vlastní agendou, kteří dokáží vyjednávat s dospělými s cílem získat a rozšířit vlastní autonomii. Sociální pedagogika se proto snaží vytvořit takové modely partnerské spolupráce, které by daly dětem příležitost autonomně získávat životní zkušenosti a rozvíjet kompetence v prostředích, která jsou jim vlastní, a zároveň umožnily, aby se mohly navázat na svět dospělých. Tato dostupnost dospělých je pro děti a kvalitu jejich života zcela zásadní. To platí i v době bouřlivého rozmachu nových médií, která proměňují podmínky socializace v tom smyslu, že zintenzivňují vrstevnické vztahy, otevírají četné příležitosti pro informální učení a poskytují nové možnosti pro autonomní vedení dětské agendy kreativními prostředky. Zároveň však umožňují rychlý přechod do běžných prostředí rodiny a školy.

ZÁVĚR

Cílem předložené studie bylo přispět k prohloubení a systematizaci pohledu na sociální pedagogiku a přispět procesu jejího současného sebeuvědomění jako vědy i jako pomáhajícího oboru. Přestože jsme se nemohli věnovat všem otázkám, které jsou v tomto směru důležité, vybrali jsme ty, které nejvíce rezonují v současné odborné debatě v České republice a v zahraničí. Navzdory tomu, že jsme nemohli jít do úplných detailů, pokusili jsme shromáždit a interpretovat tolik materiálu, abychom tento cíl v základních obrysech splnili. Co říci ve vztahu k tomu cíli na úplný závěr?

Sociální pedagogika je funkčním systémem vědy, praxe a profese. Je chápána jako teorie a praxe výchovné pomoci, podpory a doprovázení při zvládnání nároků každodennosti. Tato pomoc se opírá o orientaci na životní okolí a je poskytována na principu sebeurčení a dobrovolnosti v životních situacích dětí, dospívajících i dospělých. Cílem je podpořit formování optimálního životního způsobu a rozvinout kompetence nezbytné ke zvládnání životních situací a jejich nároků. Znamená to, že i v současné době zůstává v platnosti klíčové heslo „pomoc ke svépomoci“ formulované H. Nohlem již počátkem minulého století.

Po stránce epistemologické má sociální pedagogika charakter na jednání orientované akční vědy, jejíž teorie vytváří obecně pedagogický, filozofický a metodologický rámec pro reflexi sociálně integračních aktivit. Přestože jde o vědu multiparadigmatickou a interdisciplinární, axiologicky je založena na hodnotách svobody, sebeurčení, rovnosti, blaha a solidarity, a to ve vztahu ke všem subjektům (od dětí až po seniory), s nimiž pracuje. Má tedy status prakticko-normativní teorie, která je zakotvena v emancipační praxi lidských práv. Tento zmocňující aspekt se promítá i do chápání dětství a socializace jako východiskových kategorií sociální pedagogiky. Je opouštěn tradiční pohled na dětství jako „čekání na dospělost“ a přijímáno nové východisko, které vidí děti jako spolutvůrce dětství i společnosti, jako sociální aktéry, kteří dokáží nastolovat vlastní agendu a vyjednávat s dospělými.

V těchto nových souvislostech jsou také hledány odpovídající koncepty socializace. Podstaté je, aby dokázaly postihnout komplexnost podmínek života mladé generace v tzv. společnosti rizik (Beck), uměly vyjádřit zkušenosti a zájmy dětí a poskytly sociální pedagogice fundovanou oporu při hledání konkrétních modelů práce s dětmi a mladými lidmi.

Na základě zmapování typických oblastí sociálně pedagogické praxe a pestrého spektra sociálně pedagogických profesí ve světě lze dále říci, že přestože sociální pedagogika nemá vždy jasně definovaný profesní výstup v podobě státem regulované profese, její akční pole je široké a profesní profil sociálních pedagogů svědčí o poměrně konsenzuálním chápání profese, ať pokud jde o kompetence, klientelu nebo o užívané přístupy.

Pozitivním jevem také je, že v současnosti existuje mnoho rozmanitých podob školní sociální pedagogiky, která stojí ve službě sociálně integrační funkce školy a inkluzivní sociální praxe. Za významný posun lze považovat postupné zavádění sociálních pedagogů do škol, a to i v těch evropských zemích, kde tento institut dosud neměl tradici. Pozitivně lze hodnotit také vzestup komunitní školy ve školské praxi mnoha zemí, zejména vezmeme-li v úvahu, že jde o rozvíjení komunitární tradice sociálně pedagogického myšlení v podmínkách současné společnosti.

LITERATURA

- AIEJI. Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen. Ein konzeptioneller Rahmen [online]. In *Aieji. net*, © 2005 [cit. 2016-10-07]. Dostupné z WWW: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/Professional-competences-DE.pdf>
- Aguilar, M. J. (2005). Dinamización, animación sociocultural y desarrollo comunitario: convergencias, divergencias y retos de futuro. In Úcar, X. (Ed.). *Participación, animación e intervención socioeducativa* (1-22). Barcelona: Universitat Autònoma.
- Alanen, L. (2003). Childhoods: the generational ordering of social relations. In Mayall, B., & Zeiher, H. (Eds.). *Childhood in a generational perspective* (27-45). Londýn: Institute of Education.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Ambert, A. M. (1992). *The Effect of Children on Parents*. New York: Haworth Press.
- Ángeles Sabastizabal, M. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In Ángeles Sabastizabal, M. (Coord.). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (21-108). Buenos Aires: Noveduc.
- Archard, D. (2004). *Children Rights and Childhood*. London: Routledge.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2013). *Stanovy AVSP*. Archiv autorky.
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2014a). *Vyjádření k pracovnímu dokumentu pro tvorbu věcného záměru zákona o sociálních pracovnících (Konzultační dokument MPSV pro období červen až září 2014)* [online]. In *Asocped*, ©2014 [cit. 2016-08-20]. Dostupné z WWW: <http://asocped.cz/folders-1305/>
- Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2014b). *Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Zdůvodňující zpráva*. Archiv autorky.
- Aude, J., & Bundesen, P. (2003). De kollektive børne- og ungdomsmiljøer: fra alternativ til fornyere. In Seemann, J., & Ussing Bømler, T. (Eds.): *Mod strømmen*

- *Tore Jacob Hegland in memoriam* (63-86). Aalborg Universitets Forlag.
- Bakošová, Z. (1994). *Sociálna pedagogika (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Bakošová, Z. (2006a). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.
- Bakošová, Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion, s. r. o., tretí rozšírené vydání.
- Bakošová, Z. (2006b). Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In. *Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (23-30). Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Baláž, O. (1991). Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43(8), 606-617.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Basch, C. E. (2010). *Healthier Students are Better Learners*. New York: The Campaign for Educational Equity, Teachers College.
- Bauman, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2006). *Komunita, hladanie bezpečia ve svete bez istôt*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- Beck, U. (2004). *Riziková spoločnosť, Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON
- Becher, T. (1989): A Meta-Theoretical Approach to Education Theory. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 13-20.
- Becher, T. (2001): *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bensch, H. (1990): *Zur Begriffsanalyse von Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Freiburg: ISAW-Verlag.
- Bergemann, P. (1900). *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*. Gera: Theodor Hofmann.
- Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Bittner, P., Havigerová, J., Janišová, I., & Langhansová, H. (2007). *Děti z ústavů! Právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a*

- nejlepšího zájmu dítěte*. Praha: Liga lidských práv.
- Bláha, I. A. (1934). Sociální práce a její vztahnost se sociologií. *Sociální práce*, 3(2), 17.
- Blumer, H. (1982): *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Boddy, J. & Statham, J. (2009). *European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles. A Briefing Paper*. London: Thomas Coram Research Unit.
- Böhm, W. (2002). La pedagogía social en Alemania. In Ortega Esteban, J. (Ed.). *Nuevos retos de la Pedagogía Social (15-20)*. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Böhnisch, L. (1979). *Politische Dimensionen sozialpädagogischer Analyse*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Böhnisch, L. (1992). *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim – München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Eine Einführung. Weinheim – München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L. (2001). Lebensbewältigung. In Otto, H.-U., & Thiersch, H. (Hg.) *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik (1119 – 1121)*. Neuwied: Luchterhand.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1987). *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim – München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L., & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendraums: Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. Weinheim / München: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L. Schröer, W., & Thiersch, H. (2005): *Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim – München: Juventa Verlag
- Branches-Chyrek, R., & Süncker, H. (2009). Will Social pedagogy disappear in Germany? In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII (169-189)*. Brémy: Europäischer Hochschulverlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon, & Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (993 – 1028). New York: Wiley.
- Brychta, J. (2016). Děti tráví více času surfování po internetu než sledováním televize [online]. In *DigiZone*, © 2005 – 2017 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z WWW: <http://www.digizone.cz/clanky/deti-travi-vice-casu-surfovani-po-internetu-nez-sledovanim-televize/>
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood*. Cambridge: Polity.
- Bueno Abad, J. R. (2007). Entre individuo y sociedad: un repaso histórico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM* [online]. XVII (nečíslováno) [cit. 2017-05-8]. Dostupné z WWW: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417203> ISSN 1405-3543
- Buzna, V. (2012). Socializácia v prostredí blogsféry. In Izrael, P. a kol. *Média a socializácia* (121-145). Ružomberok: VERBUM, vydavateľstvo KU 2012.
- Cach, J. (1995). Hodnoty sociální pedagogiky ve vývoji české a evropské pedagogiky. *Pedagogická orientace*, č. 16-17, 164-169.
- Cacho Labrador, X., Sánchez-Valverde Visus, C., & Usurriaga Safont, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *Revista de Educación Social* [online], č. 19 [cit. 2016-12-14]. Dostupné z WWW: <http://www.eduso.net/res/19/articulo/los-nombres-y-los-significados-de-la-educacion-social>
- Calderón, J. M. (2013). *La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio comparado* [online]. Barcelona: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales [cit. 2017-05-8]. Dostupné z WWW: <http://www.eduso.net/res/pdf/19/tprofeseu.pdf>
- Cambi, F. y Orefite, M. (1996): *Il proceso formativo. Interpretazione e progettazione pedagogica*. Neapol: Ziguori.
- Cameron, C. (2016). Social pedagogy in the uk today: findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 27, 199-223. Dostupné též z WWW:

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/

- Cameron, C., & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where care and education meet*. Londýn: Jessica Kingsley.
- Cameron, C.; Macquail, S., & Petrie, P. (2007): *Implementing the social pedagogic approach for workforce training and education in England*. Londýn: Thomas Coram.
- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). *Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation*. Londýn: Institute of Education [online].[cit. 2017-04-21]. Dostupné z WWW: <http://www.ioe.ac.uk/study/departments/tcru/4804.html>.
- Camors, J. (2011). Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. In Krichesky, M. (Ed.). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (55-69). La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Camors, J. (2012), *El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional*. Montevideo: Grupo Magro.
- Caride Gómez, J. A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 10, 123-159.
- Caride Gómez, J. A. (2004a). *Las fronteras de la Pedagogía Social, Perspectiva científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride Gómez, J. A. (2004b). La Pedagogía Social en la vida cotidiana: realidades y desafíos en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa. *I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Pedagogía Social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad La Mayor-S.I.P.S.
- Caride Gómez, J. A (2016). La pedagogía social en el diálogo del las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de los Adultos*, 38(1), 86-106.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de la Educación*, č. 318, 145-162.

- Carr, W. (1990). *Hacia una cinecia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Casas, F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, č. 17, 15-28.
- Castillo Carbonell, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *Revista de Educación Social*, č. 16, 1-11.
- CFCS. About Us [online]. In *Coalition for Community School*, ©2015 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z WWW: <http://www.communityschools.org/about/>
- CFCS. What is a Community School? [online]. In *Coalition for Community School*, ©2015 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z WWW: http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx
- CFCS. (2009). *Community schools. Research Brief 09* [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/CCS%20Research%20Report2009.pdf>
- Cichoňová, I. (2004). Komunitní vzdělávání. *Učitel'ské listy*, 11(5), 18-19.
- Cichosz, M. (2006). *Pedagogika społeczna w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*, Toruń: Adam Marszałek
- Cohn, C. (2005) *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro W., & Eder D. (1990). Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, č. 16, 197-220.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bie, M. B-D. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805.
- Czarnecki, P. (2012). Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje. Społeczeństwo i edukacja. *Międzynarodowe Studia Humanistyczne*, č. 1, 389-414.

- Čada K. et al. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC.
- Černý, K., Greger, D., Walterová, E., Chvál, M. (2010). Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřejnost. *Orbis scholae*, 4(3), 93-109.
- Davis, R., Flett, G., & Besser, A. (2002). Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening. *Cyberpsychology & Behavior*, č. 4, 331-345.
- Deinet, U. (1992). *Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deinet, Ulrich (2014). Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In *Sozialraum.de* [online]. 6(1) [cit. 2017-05-13]. Dostupné z WWW: <http://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>
- Deinet, U., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. *Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Delanty, G. (2003). *Community: Key Ideas*. Londýn: Routledge.
- Del Mar Herrera, M. (2006). La animación sociocultural: una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, č. 74, 73-93.
- DeMause, L. (1982). *The Evolution of Childrearing: The Foundations of Psychohistory*. New York: Creative Roots.
- DeMause, L. (1998). The History of Child Abuse. *The Journal of Psychohistory*, 25(3), 1-12.
- DeMause, L. 1995. *The History of Childhood*. London: Jason Aron.
- Domingo Mortalla, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de formación profesional. *Revista de Fomento Social*, č. 60, 39-55.
- Dryfoos, J. G. (1994). *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Durkheim, E. (1975), *Educación y Sociología*, Barcelona: Península
- Durozoi, G., Roussel, A. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: Ewa.

- Dyson, A., & Kerr, K. (2013). *Reviewing the field of school-community relations: Conceptualisations in the literature on school-community relations in disadvantaged areas* [online]. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/publications/>
- Dyson, A., Kerr, K., Raffo, C., & Wigelsworth, M. (2012). *Developing Children's Zones for England*. Save the Children [online]. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/developing-childrens-zones-england>
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children: When School is Out*, 9(2), 3-9.
- Eichsteller, G. Social Pedagogic Practice: The Importance of Hermeneutics [online]. In *Internacional Centre for Therapeutic Care*, © 2010 [cit. 2017-05-18]. Dostupné z WWW: <http://www.thetcj.org/in-residence/social-pedagogic-practice-the-importance-of-hermeneutics>
- Elboj Saso, C., Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elias, N. *O procesu civilizace. Sociogenetické a psychogenetické studie. Díl 1: Proměny chování světských horních vrstev na západě*. Praha: Argo, 2006.
- Enesco, L. (2008). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2005). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Erath, P. (2006), *Sozialarbeitswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Erikson, E. H. (1968). *Osm věků člověka*. Praha: Krajský pedagogický ústav.
- Eriksson, L. (2010). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community development Journal*, 46(4), 403-420.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In Gustavsson, A., Hermansson, H., & Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy* (9-23). Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2009). Social Pedagogy in a Swedish context. In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* (46-63). Brémy: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Evropské centrum pro práva Romů (2011). *Doživotní trest. Romské děti v ústavní péči v České republice*. Budapešť: Evropské centrum pro práva Romů.
- Fachhochschule Erfurt. Studentprofil [online]. In *xStudy SE*, © 1997-2017 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z WWW: <https://studieren.de/soziale-arbeit-fachhochschule-erfurt-university-of-applied-sciences.studienprofil.t-0.a-126.c-978.html>
- Fermoso, P. (1987). Proyección de la epistemología sobre el trabajo social. *Educar*, č. 11, 95-111.
- Fermoso, P. (2003a). ¿Pedagogía social o la Ciencia de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 10, 61-84.
- Fermoso, P. (2003b). *Historia de la Pedagogía Social en España*. Madrid: Nau libres.
- Fischer, A. ([1924] 1954). Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik. In Fischer, A. *Leben und Werk* (167-262). Bd. 3/4. München.
- Foucault, M. (1996). *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové.
- Foucault, M. (2007). In Senellart M., Fontana A. and Ewald F. (Eds.). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Frąckowiak, T. (Ed.). 1996. *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań: Eruditus.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin books.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Londýn: Penguin Books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Frønes, I. (1994) Dimensions of Childhood. In Qvortrup, J. et al. (Eds.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (145-164). Aldershot: Avebury.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (2014). Socialization and childhood in sociological theorizing. In Ben-Arieh,

- A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective (759-794)*. Dordrecht: Springer.
- Galaguzova, M. A., Galaguzova, J. N., Degterev, B. A., Dorochova, T. S., Igošev, B. M., & Mardachajev, L.V. (2012). *Istorija socialnoj pedagogiki (История социальной педагогики)*. Jekatěrinburg: Vlados Publ.
- Galla, K. (1967). *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN.
- Galuske, M. (1993). *Das Orientierungsdilemma. Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Selbstvergewisserung und die moderne*. Berlin: Arbeitsgesellschaft.
- García Canclini, N. (2007). De cómo la interculturalidad global debilita al relativismo. In Giglia, A., Garma, C., & De Teresa, A. P. *¿Adónde va la antropología?* México: UNAM.
- Gardner, J. W. (1999). *Budování komunity*. Praha: Nadace VIA.
- Garrafa V. (2004). Multi-inter-transdisciplinarietà, complejidad y totalidad concreta en bioética [online]. [cit. 2017-05-28]. Dostupné z WWW: <http://www.bioetica.org/cuadernos/bibliografia/9.pdf>
- Gesell, A. (1950). *The First Five Years of Life*. London: Methuen.
- Giesecke, H. (ed.) (1973). *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung: Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling, A Critical Reader*, Boulder, CO: Westview Press.
- Gögercin, S. (1999). *Jugendsozialarbeit. Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Gómez Espino, J. M., & Blanco López, J. (2005). Los niños en la publicidad. Una propuesta de categorización de las representaciones sociales sobre la infancia en los anuncios televisivos. *Zer*, 10(19), 53-76.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2001). Lebensweltorientierung. In Otto, H. U., &

- Thiersch, H. (Eds.). *Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik*, 2 (1136-1148). Neuwied: Luchterhand.
- Gschwind, K., Ziegele, U., & Seiterle, N. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: Interact Verlag Hochschule Luzern.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Dezin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Guggenbühl-Craig, A. (2007). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Gurjanova, M. P. (2014). Institut socialnych pedagogov v sovremennoj Rossiji: sistemnyj analiz (Институт социальных педагогов в современной России: системный анализ). In Vočarova, V. G. *Материалы Международной конференции «Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты»*(183-192). Moskva: Institut sociální pedagogiky Ruské akademie věd (ИСПРАН). Petrohrad: Nestor-Istorija.
- Gurjanova, M. P. (2014b). Barery na puti razvitija instituta socialnych pedagogov v selskich rajonach Rossiji. Problemy sovremenno obrazovanija (Барьеры на пути развития института социальных педагогов в сельских районах России). *Проблемы современного образования* [online]. 1, 31-40 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z WWW: <http://www.pmedu.ru>
- Hager, P., & Halliday, J. (2006). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*. Dordrecht: Springer.
- Hallstedt, P. & Högström, M. (2005). The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. *Malmö studies in educational sciences*, č. 21, 1-319. Malmö: Malmö högskola. Dostupné z WWW: https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7231/Hallstedt_Hoegstroem_manus.pdf;jsessionid=0CD8798707748611E6BAD1B8EBC9E94B?sequence=1
- Hallstedt, P., & Högström, M. (2009). Social Care: A European Perspective. In Share, P., & Lator, K. (Eds.). *Applied Social Care: An Introduction for Students in Ireland* (21-33). Dublin: Gill & Macmillan.
- Hämäläinen, J. (1989). Social pedagogy as a metatheory of social work education. *International Social Work*, 32(2), 117–128.

- Hämäläinen, J. (2003a). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.
- Hämäläinen, J. (2003b). Developing social pedagogy as an academic discipline. In Gustavsson, A., Hermansson, H., & Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy* (133-153). Goteborg: Daidalos A.B.
- Hämäläinen, J. (2012a). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16. Dostupné z WWW: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Hämäläinen J. (2012b). Social pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 95-104.
- Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social Pedagogy in Finland and Sweden: A Comparative Analysis. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, č. 27, 71-93.
- Hämäläinen, J., & Kurki, L (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, J., Puurunen, P., & Määttä, M. (2009). Sociálně pedagogický rámeček pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu. In Launikari, M., & Puukari, S. (Eds.). *Multikulturní poradenství. Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* (170-183). Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT.
- Hartl, P. (1998). *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON.
- Határ, C. (2009). *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Educa Service.
- Határ, C. (2010). *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF.
- Határ, C. (2016). Sociálny pedagóg ako aktér triednej a školskej klímy. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 5(2), 206-216.
- Határ, C., Szíjjártóová, K., Hupková, M. (2007). *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF.
- Hatcher, R., & Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. *Conference on Travelling Policy/ Local Sauces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe. Keele University, 27- 29 June 2001* [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z WWW: <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/events/conf-pdf/cPaperHatcher.pdf>.

- Havlík, R., Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z. (1997). Komunitní práce. In *Obce, města, regiony*. Praha: SLON.
- Hegstrup, S. (2003). Tendencies and Trends in Social Pedagogy in Denmark at the Turn of the Millennium. In Gustavsson, A., Hermansson, H., & Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and Theory in Social Pedagogy* (72-83). Goteborg: Daidalos.
- Hegstrup, S. (2005). Socialpædagogikkens forsvinden og mulige genkomst. Om socialpædagogikkens åbne og lukkede paradigmatiske kredsløb (Zmizení sociální pedagogiky a možný návrat). *Tidsskrift for Socialpædagogik*, č. 16, 5–13.
- Higonnet, A. (1998). *Pictures of Innocence*. New York, Thames and Hudson.
- Hladík, J. (2014). Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním. *Sociální pedagogika*, 2(2), 132.
- Hodgkinson, H. L. (1998). *The Same Client: The Demographics of Education and Service Delivery Systems*. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.
- Hopf, A. (2001). *Sociální pedagogika ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Howell, S. (2006) *Kinning of Foreigners: Transnational Adoption in a Global Perspective*. New York: Berghahn Books.
- Hradečná, M., a kol. (1998). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1998.
- Hroncová, J. (1999). Analýza vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogická revue*, 51(3), 241-246.
- Hroncová, J. (2005). Sociálna pedagogika – vývojové tendencie a súčasný stav. *Pedagogická orientace*, č. 2, 106-113.
- Hroncová, J. (2011). Spolupráca inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálnopatologických javov s osobitným zreteľom na uplatnenie sociálnych pedagógov. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* č. 7. Banská Bystrica: PF U MB.
- Hroncová, J., Hudecová, A., & Matulayová, T. (2001). *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela.
- Hrubá, K. (2006). Odebrání dítěte ze sociálních důvodů jako porušení Úmluvy. *Via Iuris. Bulletin pro práva ve veřejném zájmu on line* [online]. [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.viaiuris.cz/index.php?p=msg&id=116>
- Huarte Cuéllar, R. (2012). Kant y Herbart: dos visiones de la Pedagogía como

- ciencia entre los siglos XVIII y XIX. *Revista Fermentario*, č. 6 (nečíslováno). Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Dostupné z WWW: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Huppertz, N. (2003). La formación para las profesiones sociales en la república federal de Alemania. Educadores, Pedagogos sociales, Trabajadores Sociales, Licenciados en Pedagogía y Doctores en Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 10, 161 -170.
- Huppertz, N., & Schinzler, E. (1995). *Grundfragen der Pädagogik*. Koln-Munchen: Stam Verlag
- Chapman, Ch. (2011). Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii? *Orbis scholae*, 5(3), 87–105.
- Iben, G. (1969). Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15(4), 385-401.
- International Standards for Community Schools [online]. In *Schools for All*, ©2013 [cit. 2015-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.schools-for-all.org/page/Our+thinking>
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C.J., & Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago: The MacArthur Foundation. Dostupné z WWW: <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas* (Life in Classrooms). Madrid: Morova.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials, *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion, časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 1(1), 6-15, Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Jirásek, I. (2016). Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika*, 66(2), 154-178.
- Jílek, D. (1990). Stručná geneze mezinárodní ochrany dítěte. *Právník*, č. 4, 365-372.

- Jedlička, R., & Klíma, P. (2004). Aktuální otázky terénní sociálně pedagogické práce s neorganizovanými skupinami dětí a mládeže. *Pedagogika*, 54(1), 4-18.
- Jenks, CH. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Londýn: Batsford.
- Jenks, CH. (1989). Social Theorizing and the Child: Constraints and Possibilities. In Doxiadis, S. (Ed). *Early Influences Shaping the Individual* (315-331). Londýn: Penum Press.
- Jenks, CH. (1996). *Childhood*. London – New York: Routledge.
- Jessop, Bob (1999) ?Hacia un Estado de trabajo schumpeteriano? Observaciones preliminares sobre la economía política postfordista. In Supelano Sarmiento, A., & Bula, J. (Eds.). *Crisis del Estado de Bienestar: Hacia una nueva teoría del Estado y sus consecuencias sociales* (63-98). Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Nacional de Colombia.
- Juliano, D. (1985). Una subcultura negada: l'ámbit doméctic. In Llopart, D., Prat, J. & Prats, L. (Eds.). *La cultura popular a debat* (39-48). Barcelona: Alta Fulla.
- Jún, H. (2010). *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví*. Praha: Portál.
- Jůva, V. (1977). Pedagogika jako věda. *Opera Universitatis Purkynianae Brunensis Facultas Philosophica: Filozofická fakulta – Svazek 216*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Kaplánek, M. (2010). Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? *Pedagogika*, 60(1), 12-20.
- Kaplánek, M. (2013). Sociální pedagogika a sociální práce. In Matoušek, O. et. al. (Ed.). *Encyklopedie sociální práce* (503–506). Praha: Portál.
- Kastner, P., & Silbereisen, R. K. (1991). Jugendentwicklung und Drogen – Eine prospektive Längsschnittstudie als wissenschaftliche Begründung präventiver Intervention. In Specht, W. (Hg.). *Die gefährliche Straße. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit*. Bielefeld: Linden Verlag.
- Kaščák, O., Pupala, B. (2012). Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia“. *Sociální studia*, č. 2, 13–29.
- Kawula, S. (2005). *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Adam Marszałek.

- Kawula, S. (2011). Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka. *Pedagogika rodziny*, 1(3/4), 7-18.
- Kdo jsme? (2009). *Brána pro venkov. Newsletter Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech* [online]. 1(2) [cit. 2015-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.branaprovenkov.cz/images/dokumenty/newslettery/newsletter1.pdf>
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Keppler, S., Specht, W. 2007. Analýzy sociálního prostředí jako základ mobilní práce s mládeží. In *Mobilná práce s mládežou – globální koncept? Perspektivy pre Slovensko* (104-112). Stuttgart: ISMO International Society for Mobile Youth Work.
- Kildedal, K., & Krogstrup, H. K. (2015). Evidensbaserede koncepters betydning. In Erlandsen, T. et al (Eds). *Udsatte børn og unge: en grundbog* (59-70). København: Hans Reitzels Forlag.
- Klapilová, S. (1995). Sociální pedagogika jako teorie životní pomoci ohrožené mládeži. *Pedagogická orientace*, č. 15, 64-66.
- Klapilová (1996). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kleve, H. Sozialarbeit und Sozialpädagogik – zur Einheit einer Unterscheidung. Vortrag auf der Tagung „Sozialarbeit trifft Sozialpädagogik. Kooperation in Praxis und Ausbildung“ [online]. In *Fachhochschule Linz*, © 2004 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z WWW: http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/kleve--h-04-07_unterscheidung.html
- Klíma, P. (1994). K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum*, č. 5, 3-11.
- Klíma, P. (2004). Pedagogika mimo zdi institucí. In Jedlička, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích* (355–402). Praha: Themis.
- Klíma, P., et. al. (1993). *Koncept studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogika. Závěrečná zpráva rozvojového projektu FRVŠ*. Praha: PedF UK.
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2001). *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 03.07.2001 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der*

- Bundesrepublik Deutschland am 11.10.2001* [online]. [cit. 2016-06-13]. Dostupné z WWW:
http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/recht/r_01883.pdf
- Knotová, D. (2004). Jaká je současná sociální pedagogika? In sborník *Konstituování sociální pedagogiky jako vědního oboru* (61-67). Brno: IMS.
- Knotová, D. a kol. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky. Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Komenský, J. A. (1958) Didaktika. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského I*. Praha: SPN.
- Komunitní vzdělávání [online]. In *Liga komunitních škol*, © 2011 [cit. 2016-02-05]. Dostupné z WWW: <http://www.ligakomunitnichskol.cz/index.php?p=4>
- Komunitní weby a socializace studentů [online]. In *DSL. cz*, © 2009 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z WWW: <http://www.dsl.cz/clanek/1393-komunitni-weby-a-socializacestudentu>
- Konrad, F. M. (2009). Fragile Professionalisierungen. Zur Geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, ihre Vorgeschichte und ihren Widerspiegelungen bis heute. In: Mührel, E., & Birgmeier, B. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* Wiesbaden: VS/GWF.
- Kopecký, K., & Krejčí, V. (2010). *Rizika internetové komunikace*. Olomouc: Net University.
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. VII (211-235). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2012). Introduction. Social pedagogy: not only for children, orphans and youth. In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social pedagogy for the entire lifespan. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. XVIII (1-8). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J. (2014). *Convergence and divergence in conceptualising the professions of social work and social pedagogy and their professional education, and the*

question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989–2004).

Thesis submitted to the Institute of Education, University of London [online]. [cit. 2016-06-13]. Dostupné z WWW: [http://eprints.ioe.ac.uk/18563/1/LT%202014%20-%20Thesis%20Final%20for%20Binding%20-%20\(3%20May%202014\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/18563/1/LT%202014%20-%20Thesis%20Final%20for%20Binding%20-%20(3%20May%202014).pdf)

Kotásek, J. (2002). Modely školy budoucnosti. In Walterová, E. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (8-24). Praha: PedFUK, 8-24.

Kořa, J. (2016). Škola jako socializační instituce. In Jedlička, R. a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence* (43-47). Praha: Grada.

Kraimer, K., & Altmeyer, L. (2016). The Relationship Between Social Work and Social Pedagogy – Similarities in Theory and Profession from a German Perspective. *Sociální pedagogika*, 4(1), 25–37, doi:10.7441/soced.2016.04.01.02

Kraus, B. (1995). K otázkám sociální pedagogiky v současnosti. *Pedagogická orientace*, č. 15, 58-61.

Kraus, B. (1996). Pohled na současnou sociální pedagogiku. *Pedagogika*, 56(2), 117-123.

Kraus, B. (2007). K vývoji české sociální pedagogiky. *Pedagogika*, 67(2), 132–144.

Kraus, B. (2013). Česká sociální pedagogika po roce 1990. *Sociální pedagogika*, 1(1), 102-110.

Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 67–71. doi:10.7441/soced.2016.04.01.04

Kraus, B., & Poláčková, V. et al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.

Krebs, V. a kol. (1997). *Sociální politika*. Praha: Codex.

Kreft D., & Mielenz, I. (1980). *Wörterbuch Soziale Arbeit*. Weinheim – Basel: Beltz.

Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. In Krichesky, M. (Ed.). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (55-69). La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.

Kurki, L. (2008). El campo „interdisciplinario” de pedagogía social y animación sociocultural en Finlandia [online]. In *Quaderns d' Animació i Educació Social*, č. 8

- [cit. 2016-08-13]. Dostupné z WWW:
<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/Lena.pdf>
- Kurki, L. (2009) Animación sociocultural en el trabajo comunitario en Finlandia. In Úcar, X. (Ed.) *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil* (57-91). Barcelona: Graó.
- Kyriacou, C. (2012). The role of social pedagogy and civic engagement in helping troubled 14-year-olds. *Psychology of Education Review*, 36(1), 44-47.
- Kyriacou, C., & Uhlemann, A. (2011). Swiss student-teachers' views of social pedagogy. *Pastoral Care in Education*, 29(1), 25-33.
- Kyriacou, C., Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87.
- Labonté R. CH. (2006). La formation au travail social en Europe. *Acciones e investigaciones sociales*, 1 (zvl. číslo), 13 -31.
- Lalor, K., & Share, P. (Eds.) (2009): *Applied Social Care: An introduction for students in Ireland*. Dublin: Gill & Macmillan.
- Langager, S. (2009). Social pedagogy and at-risk youth: societal changes and new challenges in social work with youth. In Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds). *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII* (83-104). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Lauermann, M. (2002). Jak budovat a posilovat komunitní rozměr školy. In *Vedení školy v praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe.
- Lauermann, M. (2011). Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu [online]. *Metodický portál RVP* [cit. 2015-03-12]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/overeni-standardu-kvality-komunitni-skoly-dilci-vysledky-mezinarodniho-projektu.html/>
- Lauermann, M. (2013). Uzavřená škola je na vše sama [autor interview]. In Lachmann, J. *Moderní vyučování*, 19(2), 3-4.
- Lauermann, M. et. al. (2008). *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*. Praha: MŠMT.

- Laurman-Jarząbek, E. (2005). Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły. In Matyjas, B. (red). *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Ledwith, M. (2005). *Community development: A critical approach*. Bristol: Policy Press.
- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lévy, P. (2000). *Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“*. Praha: Karolinum, 2000.
- Liebrich, I. (2001). Mitbestimmung und Partizipation. In Fülbier, P., & Münchmeier, R. (Eds.). *Handbuch Jugendsozialarbeit, Vol. 2* (68-85). Münster: Votum.
- Lindner, G. A. (1888). *Pedagogika na základě nauky o vývoji přírodním, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem.
- Lipsky, I. (2012). Dialectics of the Object and subject of Social Pedagogy. *International Journal of Academic Research*, 4(2). 175–178.
- Loewenthal, D. (2005). Should research dissertations be used for assessing trainees' suitability to practice? *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 7(3), 121-124.
- Lorenzová, J. (2001a). Komunita a její role v občanské společnosti. In B. Kraus, V. Poláčková (Eds.). *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky* (s. 119-125). Brno: Paido.
- Lorenzová, J. (2001b). Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In B. Kraus, V. Poláčková (Eds.). *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky* (s. 137-142). Brno: Paido.
- Lorenzová, J. (2016a). Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: FFUK, edice Humanitas.
- Lorenzová, J. (2016b). The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic. *Studia z Teorii Wychowania*, 7(1), 145-167. Wydawnictwo Naukowe ChAT, Varšava.
- Lorenzová, J. (2017). Childhood through the Lens of Social Pedagogy. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-70.
- Lorenzová, J., & Poláčková, V. (2001). Specifika pomáhání v podmínkách školy. In

- Kraus, B. & Poláčková, V. et. al. *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky* (183-189). Brno: Paido.
- Lorenzová, J., & Pávková, K. (2014). Koncept komunitní školy v soudobém pedagogickém diskursu. In sborník *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století* (179-199). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lubell, E. (2011). *Building Community Schools: A Guide for Action*. New York, NY: The Children's Aid Society's National Center for Community Schools.
- Luzuriaga, L. (1968). *Pedagogía Social y política*. Buenos Aires: Losada.
- Macků, R. (2011). Informal education: Animace ve výchově nebo sociální práce? *E-pedagogium*, č. 1, 9–17.
- Mager, K. W. E. (1844). Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. In *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung*, Bd. 8(5) (Maiausgabe), 394ff, Faksimile in Kronen, H. (Hrsg.) (1989). Karl Wilhelm Eduard Mager. Gesammelte Werke, Bd. 7, Baltmannsweiler.
- Mařová-Niklová, M. (2007). K niektorým otázkam vývoja sociálnej pedagogiky v Poľsku. *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 20–29.
- Maňák, J., Prokop, J., & Solfronk, J. (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky. Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Marburger, H. (1979). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. Mnichov: Juventa.
- Markel, H. (2009). Case Shined First Light on Abuse of Children. *The New York Times - Health*. December, č. 14, 5-6. Dostupné též z WWW: <http://www.nytimes.com/2009/12/15/health/15abus.html>
- Markus, H., & Plaut, V. (2001). Social representations: catching a good idea. In Deaux, K., & Philogène, G. (Eds.) *Representations of the social* (183-189). USA: Blackwell.
- Martinez, L., Hayes, Ch. B. (2013). *Measuring Social Return on Investment for Community Schools. A Case Study*. New York, NY: The Children's Aid Society.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la „escuela-educadora“. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 51-64.

- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna. Podrecznik akademicky 1*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Marynowicz-Hetka E. (2007). Towards the Transversalism of Social Pedagogy. In Seibel, F. W., Otto, H.-U., & Friesenhahn, G. F. *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe/ Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa* (85-102). Boskovice: Wyd. Albert.
- Matoušek, O. a kol. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál.
- Mayall, B. (2001). Understanding childhoods: A London study. In Alanen, L., & Mayall, B. (Eds.). *Conceptualising child adult relations* (114-128). Londýn: Routledge Falmer.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. Maidenhead: Open University Press.
- McDougall, J., & Chantrey, D. (2004). The making of tomorrow's consumer. *Young Consumers*, 5(4), 8-18.
- McGivney, V. (2011). *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester, England: NIACE.
- McLaughlin, M.W. (2000). *Community Counts: How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington, D.C.: Public Education Network.
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, č. 10, 374-380. Dostupné též z WWW: https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1913.html
- Mead, G. H. (1934a). Social Psychology and Behaviorism. In *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (1-8). Chicago: University of Chicago. Dostupné z WWW: https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_01.html
- Mead, G. H. (1934b). The Behavioristic Significance of Gesture. In *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (13-18). Chicago: University of Chicago. Dostupné z: https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_03.html
- Mead, G. H. (1934c). The "I" and the "me" as phases of the self". In *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (192-200). Chicago: University

- of Chicago. Dostupné z WWW:
https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_25.html
- Mead, G. H. (1934d). The Social Creativity of the Emergent Self. In *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (214-222). Chicago: University of Chicago . Dostuné z WWW:
https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_28.html
- Mead, G. H. (1934e). The Fusion of the "I" and the "me" in Social Activities". In *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behavioris* (273-281). Chicago: University of Chicago. Dostupné z WWW:
https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_35.html
- Mejía, M. R., Awad, M. (2003). *Educación Popular Hoy en tiempos de Globalización*. Bogota: Educaciones Aurora.
- Merino Fernández, J., V. (2008). El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad. *Cuadernos de Pensamiento 21, Publicación del Seminario „Ángel González Álvarez“ de la Fundación Universitaria Española* (221-264). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Mielenz, I., & Münchmeier, R. (2001). Jugendsozialarbeit als Einmischungsstrategie. In Fühlbier, P., & Münchmeier, R. (Eds.). *Handbuch Jugendsozialarbeit*, Bd. 1 (408-417). Münster: Votum-Verlag.
- Milligan, I. (2011). Resisting risk-averse practice: the contribution of social pedagogy. *Children Australia*, 36(4), 207–213.
- Mollenhauer, K. (1959a). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns*. Wanheim – Berlin: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1959b). Soziale Arbeit heute – Gedanken über ihre sozialen und ideologischen Voraussetzungen. In Merten, R. (Ed.). *Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit: Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld* (79–92). Freiburg: Lambertus.
- Mollenhauer, K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1966). Was heißt „Sozialpädagogik“. In Mollenhauer, K. et. al. (Hrsg.). *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*.

- Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. Mnichov: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1986). Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la Pedagogía Social». *Pedagogía Social*, (Murcia), č. 1, 21-27.
- Mollenhauer, K. (1988). *Erziehungswissenschaft oder Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder Das Pädagogische in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau*, 11(17), 53–58.
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, č. 57, 13-32.
- Morgan, S. T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy* [online]. 2(1), 17-32 [cit. 2007-06-13]. Dostupné z WWW: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para el futuro* (7 place de Fontenoy), Paříž: UNESCO.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., & Van Hove, G., (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3). 345-355.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In Herzlich, C. (Ed.). *Health and illness: A social psychological analysis* (9-14). Londýn/New York: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imágen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MŠMT (2016). *Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf
- Mudrik, A.V. (1997). *Vvedenie v socialnuju pedagogiku* (Введение в социальную педагогику). Moskva: Institut praktické psychologie (Институт практической психологии).
- Mudrik, A. B. (2000). *Socialnaja pedagogika* (Социальная педагогика). Moskva: Akademie (Академия).

- Mudrik, A. B. (2010). *Socializacija človeka* (Социализация человека) Moskva: Akademie (Академия).
- Mudrik, A. V. (2008). Vospitanije kak sostavnaja časť processa socializacii (Воспитание как составная часть процесса социализации). *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*, 3(10), 7-24.
- Mühlum, A. (1981). *Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Mühlum, A. (Ed.) (2004a): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der sozialen Arbeit, *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit*, vol. 9. Freiburg: Lambertus.
- Mühlum, A. (2004b): Zur Entstehungsgeschichte und Entwicklungsdynamik der Sozialarbeitswissenschaft. In: Mühlum (2004a). *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der sozialen Arbeit, Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit*, Vol. 9 (9–26). Freiburg: Lambertus.
- Munzel, F. G. (2003). Kant, Hegel, and the Rise of Pedagogical Science. In Curren, R. (Ed.) *A Companion to the Philosophy of Education* (113-129). Oxford: Blackwell Publishing (Blackwell Companions to Philosophy).
- Muñoz, J. (1997) La pluralidad de los mundos (Notas sobre realismo y relativismo). In Arenas, L., Muñoz, J. Y., & Perona, Á. (Eds.) *El desafío del relativismo*. Madrid: Trotta.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004) Desarrollo Comunitario y Potenciación. In Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L., & Montenegro, M. (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (167-195). Barcelona: UOC.
- MVČR. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti. 2007*. [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pece-o-ohrozene-deti.aspx>
- Nájera, E. (2003b). *Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social, Informe Final*. Santiago de Chile: PIIE.
- Natorp, P. ([1974] 1898). *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Schöningh: Paderborn.

- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 38–46. doi:10.7441/soced.2016.04.01.03
- Neumajer, O. (2002). Komunitní školy po česku. *Učitel'ské listy*, 9(7), 7.
- New Schools Network (2015). *Comparison of different types of school: A guide to schools in England* [online]. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z WWW: <http://www.newschoolsnetwork.org/sites/default/files/Comparison%20of%20school%20types.pdf>
- Neuman, J. (2013). Koncept zážitkové pedagogiky. Přínosy i kritické pohledy. In Šauerová, M. (Ed.). *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami (8-18)*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.
- Nicolescu B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. Paris: Ediciones Du Rocher.
- Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – »klassische« Aspekte der Theoriegeschichte. In Thole, W. (Ed.), *Grundriss Soziale Arbeit* (135–150). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Nikitin, V. A. (2002). Socialnaja rabota: voprosy teoretičeskovo haraktěra i podgotovki specialistov (Социальная работа: вопросы теоретического характера и подготовки специалистов). Moskva: Moskev'ský psychologický a sociální institut (Московский психологический и социальный институт).
- Niklová, M. (2009). K aktuálnym problémom sociálnej pedagogiky v Slovenskej republike. *Pedagogická orientace*, 19(1), 18-27.
- Niklová, M. (2013). Profesi'onné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školác. Banská Bystrica: UMB.
- Nohl, H. (1935) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Zweite, durchgesehene und mit einem Nachwort versehene Auflage*. Frankfurt am Main:Gerhard Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1949). Die pädagogische Aufbau der Gegenwart. in Nohl, H. Pädagogik aus dressig Jahres, Frankfurt.
- Nohl, H (1965a). *Aufgaben und wege der social pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. ([1924]1965b). Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität, in Furck, C. L., Geißler, G., Klafki, W. & Siegel, E. (Eds) *Aufgaben und Wege der*

- Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl. Kleine pädagogische Texte*, Vol. 35. Weinheim: Beltz.
- Nohl, H. (1974). *Antropología pedagógica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Nohl, H. & Pallat, L. (Hrsg.) (1929). *Handbuch der Pädagogik. Sv. 5: Sozialpädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Nohl, H.; Pallat, L. (Hrsg.). (1929). *Handbuch der Pädagogik. Sv. 5: Sozialpädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Novák, P. (2009). Teorie sociálních reprezentací. *E-psychologie* [online]. 3(1), [cit. 2016-10-11]. Dostupné z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/novak.pdf>>.
- Núñez, Violeta 1990 *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en Pedagogía Social? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 11, 111-134.
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisión, Educación Popular*, č. 10, México: CREFAL.
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. In: *Computers & Education* 57(1), 1109–1113.
- OECD (2001). *What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Ondrejko, P. (2000). Príspevok o otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50(2), 181-191.
- Ondrejko, P., & Poliaková, E. et al. (1999). *Protidrogová výchova*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Opatrný, A. (2001). *Pastorace v postmoderní společnosti*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Ortega y Gasset, J. ([1910] 1945). La pedagogía social como programa político. In: Ortega y Gasset, J. *Obras completas. Vol. I* (494-513), Madrid: Occidente.
- Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social. *Cultura y educación*, č. 8, 103-119.

- Ortega, J. (2004). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. I Congreso iberoamericano de pedagogía social / XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social *Pedagogía Social, ciudadanía y desarrollo humano* (1-23). Santiago de Chile: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social/ Universidad Mayor.
- Ortega, J., Caride, J. A., & Úcar, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros, *RES-Revista de Educación Social* [online]. 17, 1-24 [cit. 2017-06-13]. Dostupné z WWW: http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Otto, H.-U. (2006). Social pedagogy and social work: evolution and perspectives? [online]. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo (SP) [cit. 2007-07-20]. Dostupné z WWW: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100017&Ing=en&nrm=iso&tIng=en
- Otto, H.-U. (2009). *Origens da Pedagogia Social*. In Roberto da Silva, J, De Sousa, J. C., & Moura, R. (Orgs.) *Pedagogia Social* (29-43). Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.
- Otto, H.-U. & Lorenz, W. (1998). *Editorial: the new journal for the social professions*, *European Journal of Social Work*, 1(1), 1-4.
- Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: koncepce Martina Trowa. *Aula*, 16(2), s. 31-40.
- Papenkort, U. (2006). Co znamená „sociální pedagogika“v Německu? *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 3., 102-109.
- Pappano, L. (2010). *Inside School Turnarounds: Urgent Hopes, Unfolding Stories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales, *Revista de Sociología*, č. 27, 81–102.
- Payne, M. (1997). *Modern social work theory*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Mamillan Press.
- Pedró, F., & Rolo, J. M. (1998). *Los sistemas educativos iberoamericanos en el*

- contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, č. 17, 257-289.
- Pecha, L. (1988). A. S. Makarenko a dnešek. *Pedagogika*, č. 3, 287-297.
- Pecha, L. (1993). K vymezení sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, č. 8-9, 90-93.
- Pelánek, R. 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social y Educación Social, construcción científica e intervención práctica*. España: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2002). Orígen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 9,193-231.
- Petrie, P. (2002) Social Pedagogy: An historical account of care and education as social control. In Brannen, J., & Moss, P. (Eds.) *Rethinking Children's Care*, Buckingham: Open University Press.
- Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People. Introducing So-cial Pedagogy*. Londýn: Jessica Kingsley Publishers.
- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives* [online]. 21(37) [cit. 2007-06-13]. Dostupné z WWW: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1339>
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A., & Wigfall V. (2009). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services [online]. *Thomas Coram Research Unit*, London: Institute of Education, University of London [cit. 2017-03-20]. Dostupné z WWW: http://discovery.ucl.ac.uk/1532266/1/may_18_09_Ped_BRIEFING__PAPER_JB_PP_.pdf
- Petrus, A. (1995). La educación social en la cultura de bienestar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, č. 27, 5-20.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrusek, M. (2006). *Společnosti pozdni doby*, Praha: SLON.
- Pfaffenberger, H. ([1966] 1974). Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen Arbeit. In Friedländer, W., & Pfaffenberger, H. *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. (13-36). Neuwied: Luchterhand.
- Pfaffenberger, H. (1980). Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In Schwendtko, A. (Hrsg.).

- Wörterbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Pfüller, M. (1983). Theoriensätze einer kritisch verstehenden Sozialpädagogik. In Wollenweber, H. (dir.). *Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung* (157-178). Paderborn: Schöningh.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pilch, T., Lepalczyk, I. 1995. *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa.
- Pokorná, D., Ivanová, K. (2010). Principy učící se organizace jako metoda k implementaci znalostí ve vědě a výzkumu do praxe. *EMI* [online]. 2, 3-10 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z WWW: <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/03%20Pokorna/Pokorna.pdf>
- Poláčková, V. (2001). Fenomén porozumění v kontextu sociálně pedagogického dění. *Pedagogika*, 51(3), 286-291.
- Popkewitz, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte Press.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada.
- Prokop, J. (2005). *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum.
- Prout, A. (2008a). Culture-nature and the construction of childhood. In Drotner, K., & Livingstone, S. (Eds.) *The international handbook of children, media and culture* (21-35). Los Angeles/Londýn: Sage.
- Prout, A. (2008b). *Participation, policy and changing conditions of childhood in Transforming learning in schools and communities: the remaking of education for a cosmopolitan society*. Londýn: Continuum Press.
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In James, A., & Prout, A. (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. New directions in the sociological study of childhood* (7-31), Basingstoke: The Falmer Press.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš J. (1995, 2001, 2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. a kol. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

- Přadka, M.; Knotová, D.; Faltýsková, J. (1998). *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: PdF MU.
- Puhl, R. (2011). El Trabajo Social en Alemania. *Educación social*, č. 48, 65-84.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1977). Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1994a). Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1994b). Trabajo social y pedagogía social: relaciones entre sus campos y comtenecias profesionales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, č. 9, 173-183.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1997). Antecedentes históricas de la educación social. In Petrus, A. (coord.). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Quintana Cabanas, J. M^a.(2001). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (2003). La Pedagogía Social en Alemania. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 10, 171-180.
- Quintana Cabanas, J. M^a. (1977). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Editorial Hispano-Europea.
- Qvortrup, J. (1987). Childhood as social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosocial Newsletter*, č. 46, 17-23.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena, *Infancia y sociedad*, č 15, 169-186.
- Qvorturp, J. (1993). Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. In: Qvortrup, J. (ed.) *Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project*. Wien: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H., & Bois-Reymond, M. (Eds.). *Growing Up in Europe*. Berlin – New York: Walter de Gruyter.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rada Evropy (2005). *Doporučení Rec(2005)5 Výboru ministrů členským státům ohledně práv dětí žijících v institucionálních zařízeních (přijaté Výborem ministrů 16. března 2005 na 919. zasedání náměstků ministrů)*. Dostupné z WWW:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046ce30>

- Radziewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne,
- Rejzek, J. (2001). *Etymologický slovník*. Praha: Leda.
- Reuting, M. (2007). Mobilní práce s mládeží: Prosazení pracovních forem a pracovních principů v Německu, In *Mobilná práce s mládežou – globální koncept? Perspektivy pre Slovensko* (75-84). Stuttgart: ISMO International Society for Mobile Youth Work.
- Reyer, J. (1999). „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 903-921.
- Rodriguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, Madrid: CIS.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2007). Contradicciones y desafíos de la globalización para la educación social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, č. 14, 119-127.
- Romm, T. (2016). The development of Social Pedagogy in Russia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 27, 133-152.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2014). Educación social: entre la vida cotidiana y la profesión. Social pedagogy between everyday life and professionalism. *Revista de Educación Social* [online]. 19 [cit. 2007-06-13]. Dostupný z WWW: <http://www.eduso.net/res/19/articulo/educacion-social-entre-la-vida-cotidiana-y-la-profesion>
- Rosendal Jensen, N. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*. Viborg: PUC og CVU-Midtvest.
- Rosendal Jensen, N. (2009). Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark? In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe* (189-210). *Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy* Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Rosendal Jensen, N. (2016). Social pedagogy in Denmark. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, č. 27, 103-127.

- Rosendal Jensen, N., & Kjeldsen, Chr. (2014). The Schism between Evidence-based Practice, Professional Ethics and managerialism – Exemplified by Social Pedagogy. *Cursiv* [online]. 14, 27-50 [cit. 2007-06-13]. Dostupné z WWW: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV_14_www.pdf
- Rossemeissel, D.; & Przybilla, A. (2006). *Schulsozialpädagogik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Rössner, L. (1975). *Rationalistische Pädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rýdl, K. (1997). Škola a obec – vzájemně se podporující partneři. *Státní správa a samospráva*, 8(10), 24-26.
- Rýdl, K. (1997). Otevřená škola v obci. *Státní správa a samospráva*, 8(10), s.26-27.
- Řezníček, I. (1994). *Metody sociální práce*. Praha: SLON, 1994.
- Řezníček, M. (1997). *Východiska prevence sociálně patologických jevů*. Praha: Středisko primární prevence hlavního města Prahy.
- Řezníček, M. (1999). Řešení výchovných situací v převýchovném procesu. *Éthum*, č. 2, 10-32.
- Sabucedo, J. M., D'adamo, O., & García Beaudoux, V. (1997). *Fundamentos de Psicología social*. Madrid: Siglo XXI Editores S.A.
- Sáez, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (1999). Modelos comunitarios. El enfoque comunitario. In Ortega, J. (coord.). *Pedagogía social especializada* (52-98). Barcelona: Ariel.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, č. 16, 9-20.
- Sachsse, Ch. (1984). Die pädagogisierung der Gessellschaft und die Professionalisierung der Socialarbeit. In Müller, S. (Hrsg): *Handlungskompetenzen in Socialarbeit/Socialpädagogik II*. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag.
- Sekot, J. (1997). *Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor. Závěrečná zpráva programu PHARE – RES, Reneval of the Education System of Czech Republic*. Praha: Sdružení Vyšších odborných škol sociální práce a sociální pedagogiky.
- Shapira, N., Lessig, M., Goldsmith, T., Szabo, S., Lazowitz, M., Gold, M., & Stein, D.

- (2003). Problematic Internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207–216.
- Schilling, J. (1997). *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Schilling, J. (1999). *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP-Slovak Academic Press.
- Schmidbauer, W. (2000). *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál
- Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál.
- Schnurr, S. (2001). Partizipation. In Thiersch, H., & Otto, H. U. (Eds.). *Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Vol. 3* (1330-1345). München: Luchterhand.
- Schoenebeck, H. von. (1997). *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schugurensky, D., & Silver, M. (2013) Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives* [online] 21(35) [cit. 2016-06-13]. Dostupné z WWW: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1362>
- Schugurensky, D. (2014a). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy *Postcolonial Directions in Education*, 3(2), 360-395.
- Schugurensky, D. (2014b). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy* [online]. 3(1), 4-14 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z WWW: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Schwendtke, A. (Hrsg.) (1980). *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Silva, R., Souza Neto, J. C., & Moura, R. A. (Eds.) (2009). *Pedagogia Social*. San Pablo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO.
- Słoma, M. (2001). Nowa rola pedagoga szkolnego. *Edukacja i dialog*, č. 6, 44-47.
- Smith, M. K. (2009). Social pedagogy [online]. In *the encyclopaedia of informal education*. London: YMCA George Williams Collge [cit. 2007-06-13]. Dostupné z WWW: <http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>

- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15-28.
- Soják, P., & Kurowski, M. (2015). Zahraniční zkušenost se sociálním pedagogem ve školním prostředí. In Moravec, Š., Kabelová, K., Hůle, D., & Šťastná, A. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol. Studie proveditelnosti* (12-14). Plzeň: Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s.
- Sorochinskaya, E. (2015). Social pedagogy in Russia: trends, problems, ideas. *Rezeknes Augstskola*, č. 3, 399-406. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol3.359>
- Specht, W. (2007). Sociálně pedagogický rozvoj funkčních ekvivalentů jako klíčový koncept mobilní práce s mládeží. In *Mobilná práce s mládeží – globální koncept? Perspektivy pre Slovensko* (86-94). Stuttgart: ISMO International Society for Mobile Youth Work.
- Storø, J. (2013). Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people. Bristol: The Policy Press.
- Sünker, H., & Otto, H.-U. (1997). *Education and Fascism*. Londýn: Falmer Press.
- Sünker, H. & Braches-Chyrek, R. (2009). Social Pedagogy in Germany. In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy. Vol. VII* (12-33), Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). *Sociale Arbeit als Handlungswissenschaft*. Bern: Haupt Verlag.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & family social work*, č. 14, 343-351.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. London: SAGE Publications.
- Stephens, P. (2013). *Social Pedagogy: Heart and Head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: An excursion in Norwegian territory. *Child and Family Social Work*, 14(3), 343-351.
- Storø, J. (2012). The Difficult Connection between Theory and Practice in Social Pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy* [online]. 1(1), 17-29 [cit. 2016-06-25]. Dostupný z WWW:

<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>

- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Straka, J. (2006). Pedagogická role komunity. *Pražské sociálně vědní studie, Edice PSSS, Psychologická řada PSY-015*, 1-12.
- Szczepnik R. (2009). Zasady pracy pedagoga szkolnego, In Przybyła, W. (Red.). *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*. Polski Uniwersytet Wirtualny.
- Šedřová, K., & Rabušicová, M. Komunitní škola a rodiče. *Učitel'ské listy*, 11(10), 9-12.
- Špičák, J. (1993). *Prostředí z pohledu sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šťastná, J. (2002). Místní společenství – komunita – jako výchozí kontext aktivit muzea. In A. Brabcová (ed.). *Brána muzea otevřená. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea* (122-131). Náchod: Juko.
- Taborda M., Copertari S., Ruiz Briz E., Gurevich E., & Firpo V. (2005). Ciencias sociales e interdisciplinariedad: relación entre teoría y práctica [online]. [cit. 2016-06-25]. Dostupné z WWW: http://www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/s_colecciones_fin/aun0402.pdf
- Tappscot, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw-Hill.
- Tett, L. (2006). *Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- The Coalition for Community Schools (2009). *Research Brief leaflet* [online]. [cit. 2015-03-18]. Dostupné z WWW: <http://www.communityschools.org/resources/>
- Thiersch, H. (1986). *Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim – München: Juventa.
- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit*. Weinheim – München: Juventa.
- Thiersch, H. (1997). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgabe und Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim – München: Juventa.
- Thiersch, H. (1998). Notizen zum Zusammenhang von Lebenswelt, Flexibilität und flexiblen Hilfen. In Peters, F., Trede, W., & Winkler, M. (Eds.). *Integrierte*

- Erziehungshilfen- was ist dran an den Hilfen aus einer Hand?* (24- 36). Frankfurt: Opladen.
- Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim – München: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (2014). Zur Bedeutung des Konzepts der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In Bütow, B., Chassé, K., & Lindner, W. (Eds.). *Das Politische im Sozialen* (147-166). Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tillmann, K.-J. (1980). Schulsozialarbeit. In Kreft D., & Mielenz, I. *Wörterbuch Soziale Arbeit*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J., Hg. (1982). Schulsozialarbeit. *Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München: Juventa.
- Tokárová, A. (2008). Sociálna práca ako vedná disciplína. In *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe* (15-22). Prešov: FF PU.
- Tokárová, A. (2013). Edukačné aspekty sociálnej práce. *Pedagogika.sk*, 4(3), 214-232.
- Tönnies, F. (1979). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* [1887, první vydání pod názvem Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Torres Santome, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 37(10), 37-54.
- Trilla, J. (2005). Hacer pedagogía hoy. In Ruiz Berrio, J. (Ed.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, Departamento de teoría e historia de la educación.
- Tuggener, H. E. (1971). *Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Úcar, X. (Ed.) (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*

en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil. Barcelona: Graó.

Úcar, X. (2011a). Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts? In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan* (125-156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Úcar, X. (2011b). De Europa a Latinoamérica: hacia una perspectiva global, compleja e integrada de la pedagogía social. *III Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social XXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social/A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular – Educação Social*. Dostupné z WWW:

https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/84809/europaalatinamerica_Ucar_a2011.pdf

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives* [online]. 21(36). [cit. 2017-03-03]. Dostupné z WWW:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>

Úcar, X. (2014). Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. In Delgado, P., Barros, S., Serrão, C., Veiga, S., Martins, T., Guedes, A. J., Diogo, F., & Araújo, M. J. (Eds.) *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (7-11). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Úlehla, I. (1996). *Umění pomáhat*. Písek: Renaissance.

UN Committee on the Rights of the Child (CRC), *UN Committee on the Rights of the Child: Concluding Observations: Czech Republic*, 18 March 2003, CRC/C/15/Add.201, dostupné též z WWW:

<http://www.unhcr.org/refworld/docid/3f25962b4.html>

University of Applied Sciences St. Pölten. *Studium* [online]. [cit. 2017-04-18].

Dostupné z WWW: <https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales>

Úřad vlády ČR (2015). *Zpráva o naplňování boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. [cit. 2015-02-28]. Dostupné z WWW:

<http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/strategie-boje-proti-socialnimu-vyloucenii/>

Úřad vlády ČR (2013). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok*

- 2012 [online]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z WWW:
http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/III_Zprava_pripominky_1_11_2013.pdf
- Valeeva, R. A., & Kalimullin, A. M. (2015). Social Orphanhood in Russia: Historical Background, Present and Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, č. 191, 2122 – 2126. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.147
- Varela Crespo, L. (2011). La relación educativa en los servicios sociales comunitarios: percepciones de educadores y educadoras sociales. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 57(1), 1-10.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Dostupné z WWW:
<http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544
- Veřejný ochránce práv (2007). *Zpráva z návštěv zařízení, v nichž se vykonává ústavní a ochranná výchova* [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.ochrance.cz/>
- Veřejný ochránce práv (2011). *Zpráva ze systematických návštěv školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy* [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z WWW:
http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2012/2012_skolska-zarizeni.pdf
- Veřejný ochránce práv (2013). *Standardy péče o ohrožené děti a jejich rodiny. Poznatky ze systematických návštěv veřejného ochránce práv* [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné z WWW:
http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2012/Standardy_fina_l.pdf
- Veselý, A. (2005). Co je a co není společnost vědění? *AULA*, 13(3), 1-6.
- Vík, V. (2007). *Jak zavést komunitní vzdělávání do škol*. Praha: Nová škola.
- Vík, V. (2004). *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola.
- Vík, V., Vrzáček, P. (2005). *Stav komunitních škol v České republice*. Praha: Nová

škola.

- Vláda ČR (2013). *Usnesení vlády ČR ze dne 11. května 2016 č. 416 k Revizi úkolů vyplývajících z usnesení vlády, týkajících se integrace romské menšiny*. Dostupné též z WWW: <http://docplayer.cz/36476096-Usneseni-vlady-ceske-republiky-ze-dne-11-kvetna-2016-c-k-revizi-ukolu-vyplyvajicich-z-usneseni-vlady-tykajicich-se-integrace-romske-mensiny.html>
- Výbor OSN pro práva dítěte (2011). *Přezkoumání zpráv předložených Státy v souladu s čl. 44 Úmluvy. Závěrečná doporučení: Česká republika*. [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné též z WWW: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/material.doc>
- Vygotskij, L. S. (1976). *Psychologie myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Walkerdine, W. (1995). Psicología del desarrollo. In. Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetivación* (77-152). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whinter-Jensen, T (2011). Educational borrowing. A model and the genesis of Danish social pedagogy. In Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan. Vol. 1* (52-65). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Wiatr, M. (2015). Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki. *Pedagogika społeczna*, 14(56), 101-111.
- Wilhelm, T. (1961). Zum Begriff „Sozialpädagogik”. *Zeitschrift für Pädagogik*, č. 7, 126-145.
- Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: El orden generacional del estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, 43(1), 81-103.
- Wolf, A. (1977). *Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung*. Donauwörth: L. Auer Verlag.
- Worebcke, Manfred. (2003). The Social Work Profession and Social Work Education in Europe. *EUSW (European Social Work), Annual Meeting Report*, Dornbirn.
- Wroczyński, R. (1968). *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN.

- Wroczyński, R. (1966). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.
- Wulf, Ch. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Asociación Nacional de Escuelas Normales.
- Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL Verlag.
- Wyness, M. (2006). *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The Emergence of A New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, č. 1, 237-244.
- Young, K. (2011). Clinical Assessment of Internet-Addicted Clients Young. In Young, K., & Abreu, Ch. N. de (Eds.). *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*. New York: John Wiley & Sons.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.
- Zelizer, V. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books.
- Ziman, J. (2003). Akademická a postakademická věda. Výzkum základní, orientovaný a aplikovaný. *Vesmír*, 82(1), 47-51. Dostupné též z WWW: <http://casopis.vesmir.cz/clanky/clanek/id/1448>

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulka č. 1	Variabilita vymezení sociální pedagogiky
Tabulka č. 2	Vymezení dimenzí „sociálního“
Tabulka č. 3	Recepce sociálně pedagogických tradic ve Švédsku
Tabulka č. 4	Výchovná pomoc ke zvládnání života dětmi a mladými lidmi
Tabulka č. 5	Charakteristiky sociální pedagogiky ve Finsku a Švédsku
Tabulka č. 6	Definiční charakteristiky české a slovenské sociální pedagogiky ve vztahu k pojetí sociálně pedagogických aktivit
Tabulka č. 7	Schillingovo pojetí vývoje sociální práce a sociální pedagogiky v Německu
Tabulka č. 8	Dimenze procedurální a sociálně pedagogické sociální práce
Tabulka č. 9	Papenkortův přehled pojetí sociální pedagogiky v Německu
Tabulka č. 10	Názvy sociálně pedagogických profesí v různých zemích Evropy
Tabulka č. 11	Kompetence sociálních pedagogů a vybrané aktivity umožňující jejich rozvoj
Tabulka č. 12	Proměna sociálních reprezentací dětství

Obrázek č. 1	Sociální pedagogika jako funkční systém vědy, vzdělávání a praxe
Obrázek č. 2	Tři formy vědění sociální pedagogiky
Obrázek č. 3	Paradigmata tvorby poznání v sociálních vědách
Obrázek č. 4	Modelace dvou profesionálních profilů, činností nebo intervence sociální pedagogiky z hlediska možností uplatnění komplexního přístupu
Obrázek č. 5	Vztah sociální pedagogika a sociální práce
Obrázek č. 6	Sociální pedagogika jako součást vědeckého základu sociálních profesí
Obrázek č. 7	Profese sociálního pedagoga ve vybraných zemích Evropy

SUMMARY

The study aims to deepen and systematize our understanding of social pedagogy as a functional system of science, practice and profession. It is divided into five main sections. The first part analyses the concept of social pedagogy itself, its historical development in Germany, and the current diversity of how it is approached in European countries and farther afield (in Germany, Poland, Russia, Sweden, Denmark, Finland, the United Kingdom, Spain, and several Latin American countries). This analysis has demonstrated that the motto of social pedagogy formulated by H. Nohl as “help towards self-help” is still highly applicable today. Since the 1970s, this assistance has been oriented towards a person’s living environment and offered on the basis of the principles of self-determination and voluntary participation in the life situations of children, adolescents and adults. Its goal is to support the formation of an optimal lifestyle for the individual and to develop the competencies necessary for managing different life situations and their demands.

The second part deals with the epistemological and interdisciplinary questions of social pedagogy. The subjects of analysis include the character of knowledge in social pedagogy, the interplay of theory and practice in social pedagogy, and the scientific paradigms that govern new developments in social pedagogy today. This section also examines the relationship between social pedagogy and social work as two closely tied scientific disciplines and helping professions. The circumstances of their development in Germany are the main focus, along with a thorough account of their potential alternatives.

Outlining the typical areas of practice in social pedagogy and portraying the diversity of the related professions is the aim of the third section. The main focus is on mapping the field of social pedagogy in action, the key competencies of social pedagogues, and the career opportunities open to these professionals in Europe and in the Czech Republic.

The fourth section focusses on the school as an institution of social pedagogy. It emphasizes the question of institutionalizing social pedagogues in schools throughout the past two decades in the Czech Republic as well as abroad. It further interrogates the concept of the community school and school-based social

pedagogy. The analysis shows that although social pedagogy in schools takes on many diverse forms, it plays a vital role in the socially integrative function of the school.

The fifth part analyses the concepts of childhood and of socialization as the starting points of social pedagogy. The aim is to articulate such a concept of socialization that would not only express the complexity of life experienced by today's young generation, but also offer social pedagogy support in determining the most suitable models of working with children and youth. The chapter also describes the evolution of the relationship between adults and children, examining historical and modern approaches to childhood and the so-called children's world while paying attention to the many ambivalent points in contemporary society's understanding of childhood. Aside from pointing out the risks to successful socialization, the text also highlights new opportunities for socialization open to youth today thanks to the rise of digital technologies.

The theory of social pedagogy that underpins this study creates a framework for reflecting on socially integrative activities with respect to general pedagogy, philosophy and methodology. The methods used include analysis, interpretation and theoretical synthesis of specialist literature and other relevant sources representing a broad spectrum of contemporary thought in both Czech and international academia. Historical analysis is applied to those situations that require such an approach. In relation to the complex phenomena of schools, childhood, socialization or socially pedagogical help, the study takes an interdisciplinary approach and incorporates some of the analytical concepts shared by the social sciences (e.g. the concept of social representation). In sections detailing the development of the professions related to social pedagogy in Europe, these analytical approaches are complemented by descriptive and comparative methods.

RESUMÉ

Studie prohlubuje a systematizuje pohled na sociální pedagogiku jako na funkční systém vědy, praxe a profese. Obsahově je členěna na pět částí. První část je věnována analýze konceptu sociální pedagogiky, jeho historickému vývoji v Německu a aktuální diverzitě chápání tohoto konceptu v evropských a vybraných neevropských zemích (kromě Německa také Polsko, Rusko, Švédsko, Dánsko, Finsko, Velká Británie, Španělsko a některé země Latinské Ameriky). Analýza dospěla k závěru, že i v současné době zůstává v platnosti klíčové heslo sociální pedagogiky „pomoc ke svépomoci“ formulované H. Nohlem. Od 70. let minulého století se tato pomoc opírá o orientaci na životní okolí a je poskytována na principu sebeurčení a dobrovolnosti v životních situacích dětí, dospívajících i dospělých. Cílem je podpořit formování optimálního životního způsobu a rozvinout kompetence nezbytné ke zvládnutí životních situací a jejich nároků.

Druhá část je věnována epistemologickým a mezioborovým otázkám sociální pedagogiky. Předmětem analýzy je povaha sociálně pedagogického vědění, vztah sociálně pedagogické teorie a praxe a vědní paradigmaty, v jejichž rámci se sociální pedagogika aktuálně rozvíjí. Dále je zde řešen vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako dvou blízkých vědních disciplín a pomáhajících oborů. Především jsou vyjasněny okolnosti vývoje jejich vztahu v Německu a zevrubně popsány jeho možné alternativy.

Smyslem třetí části je zpřehlednit typické oblasti sociálně pedagogické praxe a zachytit pestrost a rozmanitost sociálně pedagogických profesí. Především je zde zmapováno akční pole sociální pedagogiky, charakterizován profesní profil sociálních pedagogů v kontextu pojetí profese a nastíněny možnosti profesního uplatnění v Evropě a v České republice.

Čtvrtá část je zaměřena na školu jako na sociálně pedagogickou instituci. Akcentována je zejména otázka zavádění institutu sociálních pedagogů do škol v horizontu posledních dvaceti let v ČR i v zahraničí. Dále je v této části tematizována problematika komunitní školy a školní sociální pedagogiky. Analýza ukazuje, že přestože má školní sociální pedagogika mnoho rozmanitých podob, je nedílnou součástí sociálně integrační funkce školy.

Pátá část analyzuje pojetí dětství a socializace jako východiskových kategorií sociální pedagogiky. Cílem je nalézt takové výkladové koncepty socializace, které nejenže dokáží vyjádřit komplexnost podmínek života mladé generace, ale také mohou poskytnout sociální pedagogice oporu při hledání vhodných modelů práce s dětmi a mladými lidmi. Dále je zde nabídnut pohled na vývoj vztahu dospělých a dětí, rozebrány přístupy k dětství a dětskému světu a poukázáno na mnohé ambivalence, které jsou s chápáním dětství v současné společnosti spojeny. Kromě toho, že je upozorněno na rizika, která ohrožují úspěšnou socializaci mladé generace, jsou v této části textu také představeny socializační příležitosti, které se dětem a dospívajícím otevřely díky rozmachu digitálních technologií.

Studie vychází z takového pojetí sociálně pedagogické teorie, která vytváří obecně pedagogický, filozofický a metodologický rámec reflexe sociálně integračních aktivit. Metody práce mají charakter analýzy, interpretace a teoretické syntézy odborné literatury a dalších relevantních zdrojů v širokém spektru současné české a mezinárodní akademické produkce. Tam, kde to charakter analýzy vyžaduje, je aplikován historický přístup. Ve vztahu ke komplexním fenoménům, jako je škola, dětství, socializace, sociálně pedagogická pomoc, je uplatňován přístup interdisciplinární a jsou využity některé analytické koncepty sdílené v sociálních vědách (například koncept sociálních reprezentací). V pasážích zachycujících rozvoj sociálně pedagogických profesí v Evropě se kromě analytických postupů uplatňují metody deskriptivní a komparativní.