

Miroslav Procházka

Sociální pedagogika

- Historické kořeny
- Výchova,
socializace
a prostředí
- Výchovná
prostředí
- Škola a sociální
pedagogika



Poděkování

*Poděkování patří vážnému prof. PhDr. Zdeňku Helusovi, DrSc.,
a vážené prof. PhDr. Aleně Vališové, CSc., za cenné rady a připomínky,
kterými mi vždy ochotně pomáhali v mé profesní orientaci
i při práci na této publikaci.*

Poděkování patří též mé rodině za trpělivost a podporu při práci.

Sociální pedagogika

- Historické kořeny
- Výchova,
socializace
a prostředí
- Výchovná
prostředí
- Škola a sociální
pedagogika



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

ÚVOD DO PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4724. publikaci

Recenzovali:

prof. PhDr. Alena Plháková, CSc.
prof. MUDr. Ján Praško, CSc.

Odpovědná redaktorka PhDr. Dana Pokorná
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Michal Němec
Počet stran 288
Vydání 1., 2012

Vytisklo TISK CENTRUM s.r.o., Moravany

© Grada Publishing, a.s., 2012
Cover Illustration © Mgr. Irena Cakirpaloglu, PhD.

ISBN 978-80-247-4033-1 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-7847-1 (elektronická verze ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-7848-8 (elektronická verze ve formátu EPUB)

OBSAH

ÚVODEM	9
1. HISTORICKÉ KOŘENY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	11
1.1 Myšlenky o výchově a společnosti v odkazu antického myšlení	12
1.1.1 <i>Výchova a společnost v názorech řeckých a římských myslitelů</i>	12
1.1.2 <i>Péče a starost o druhé v antické kultuře</i>	13
1.2 Sociálně pedagogické myšlení ve středověku	15
1.2.1 <i>Středověké uspořádání společnosti a křesťanský ideál člověka</i>	15
1.2.2 <i>Praktická pomoc bližnímu ve středověké společnosti</i>	16
1.3 Raněnovověké názory na výchovu a společnost a jejich sociálně pedagogické souvislosti	19
1.3.1 <i>Sociálně pedagogické myšlení raného novověku</i>	19
1.3.2 <i>Humanistické ideály a jejich odraz v sociálních vizích raného novověku</i>	19
1.3.3 <i>Řešení otázek chudoby v díle J. L. Vivese</i>	23
1.3.4 <i>J. A. Komenský jako inspirace pro sociálně pedagogické myšlení</i>	24
1.3.5 <i>Sociální a pedagogické představy v epoše střetu náboženství a racionalismu</i>	30
1.3.6 <i>Kořeny sociální pedagogiky v díle osvíceneckých filozofů a pedagogů</i> ..	32
1.3.7 <i>Výchova a péče o druhé v životě a díle J. H. Pestalozziho</i>	34
2. VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDY A JEJÍ ROZVOJ V 19. A NA POČÁTKU 20. STOLETÍ	37
2.1 Podmínky pro zformování sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny ..	37
2.2 Praktický proud sociální pedagogiky	39
2.2.1 <i>Středoevropská tradice praktické sociálně pedagogické činnosti</i>	39
2.2.2 <i>Anglosaská tradice sociálně pedagogické práce</i>	43
2.2.3 <i>Příklad italské sociálně pedagogické praxe – don Bosco</i>	45
2.2.4 <i>Ruská tradice sociálně pedagogické práce</i>	45
2.3 Teoretický proud sociální pedagogiky	47
2.3.1 <i>Osobnosti teoretické sociální pedagogiky v Německu</i>	47
2.3.2 <i>Osobnosti teoretické sociální pedagogiky v Polsku</i>	50

2.3.3	<i>Osobnosti teoretické sociální pedagogiky na Slovensku.</i>	52
2.3.4	<i>Osobnosti teoretické sociální pedagogiky v českých zemích</i>	54
3.	SOUČASNÉ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDECKÉ DISCIPLÍNY.	61
3.1	Vymezení pojetí sociální pedagogiky	61
3.1.1	<i>Pohledy na podstatu sociální pedagogiky</i>	61
3.1.2	<i>Dimenze sociální pedagogiky.</i>	63
3.2	Vymezení předmětu sociální pedagogiky.	64
3.2.1	<i>Sociální pedagogika v užším a širším pojetí</i>	66
3.3	Obsahová vymezení sociální pedagogiky	67
3.3.1	<i>Předmět sociální pedagogiky v historickém pohledu.</i>	67
3.3.2	<i>Současné vymezování předmětu sociální pedagogiky</i>	68
3.3.3	<i>Aktuální témata sociální pedagogiky</i>	71
3.3.4	<i>Problematika vymezení profese sociálního pedagoga</i>	73
4.	VÝCHOVA, SOCIALIZACE A PROSTŘEDÍ V ZORNÉM ÚHLU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.	86
4.1	Prostředí a jeho význam při řešení úkolů sociální pedagogiky	86
4.2	Socializace a výchova jako východiska sociální pedagogiky	90
4.2.1	<i>Proces socializace v kontextu sociální pedagogiky.</i>	90
4.2.2	<i>Výchova v kontextu sociální pedagogiky</i>	93
4.2.3	<i>Vztah prostředí a výchovy v sociální pedagogice</i>	97
5.	VÝCHOVNÁ PROSTŘEDÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	101
5.1	Rodina v zorném úhlu sociální pedagogiky	101
5.1.1	<i>Rodina a proměny jejích funkcí.</i>	101
5.1.2	<i>Současná rodina a její problémy</i>	112
5.2	Vrstevnické skupiny a sociálně pedagogická činnost	118
5.3	Lokální prostředí a jeho role ve výchově člověka	122
6.	PROSTŘEDÍ INSTITUCIALIZOVANÉ VÝCHOVY – ŠKOLA A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	126
6.1	Charakter socializačního a výchovného prostředí školy z pohledu sociální pedagogiky.	126
6.1.1	<i>Škola jako významné socializační prostředí</i>	127
6.1.2	<i>Výchovné a preventivní působení ve škole – prostor pro sociální pedagogiku</i>	128

6.2 Sociálně patologické jevy a sociální deviace ve školním prostředí.	133
6.2.1 <i>Výmezení problematiky sociálních patologií a deviací</i>	133
6.3 Projevy sociálních deviací a rizikového chování ve školním prostředí. . .	140
6.3.1 <i>Závislost na návykových látkách</i>	144
6.3.2 <i>Problematika tzv. virtuálních drog (počítačové hry a internet, televize, video)</i>	151
6.3.3 <i>Hazardní a patologické hráčky</i>	152
6.3.4 <i>Problematika záškoláctví</i>	154
6.3.5 <i>Agresivita a její projevy ve školním prostředí.</i>	155
6.3.6 <i>Šikana.</i>	157
6.3.7 <i>Vandalismus</i>	161
6.3.8 <i>Ostatní formy násilného chování u žáků základních či středních škol</i>	163
6.3.9 <i>Xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus.</i>	164
6.3.10 <i>Konflikty dětí se zákonem – predeliktence a prekriminalita</i>	166
6.4 Sociální pedagogika a preventivní programy pro školy	170
6.4.1 <i>Zpracování témat prevence do vzdělávacího programu škol</i>	171
6.4.2 <i>Spolupráce sociálního pedagoga při realizaci Minimálního preventivního programu ve škole</i>	172
6.4.3 <i>Nástroje prevence ve školním prostředí</i>	174
6.5 Závěrem – problémy realizace školní prevence jako prostoru pro sociální pedagogiku	178
SHRNUTÍ.	181
SUMMARY	183
LITERATURA.	186
REJSTŘÍK VĚCNÝ.	198
REJSTŘÍK JMENNÝ	202

ÚVODEM

Moderní společnost je popisována mnoha přívlastky a analyzována z celé řady pohledů, v nichž dominantním přínosem je poznání o proměnlivosti, nestabilitě, mnohotvárnosti jejího vývoje. Řada autorů se shodne na tom, že narůstá složitost sociálních situací, které staví před jedince výzvy i ohrožení. Důsledkem společenského vývoje mohou být posilující tendence, vždyť například současné mladé lidi můžeme v mnohém vnímat jako samostatnější, odvážnější, sebevědomější. Stejně tak můžeme ale cítit nárůst rizikových situací, v nichž se ony pozitivní vlastnosti mohou proměnit v osobní krize a hromadné (společenské) problémy. Velká touha po samostatnosti může nahlodat tradiční formy soužití a opory v rodině, v komunitě, nezvladatelná odvaha může vyústit v touhu po extrémních prožitcích a zkouškách a zkoušené sebevědomí se dovede vyostřit v agresivní a extrémní postoj. Člověk, který se v takto složitých a zlomových situacích ocitá, může najít často řešení sám, mnohdy má to štěstí, že je mu nablízku někdo, kdo mu pomůže, existují však jedinci, kteří si sami poradit nedovedou. A přiznejme si také, že laická rada a dobrá vůle v mnohých případech již nestačí a nedokáže přivést takového člověka k pochopení podstaty či povahy problému, a tedy k nalezení odpovídajícího řešení. To je jeden z důvodů, proč se v České republice (i v okolních zemích) objevila a stále objevuje aktuální potřeba po nalezení sociálně pedagogické péče, která by byla zaměřena jak na jednotlivce, tak na ohrožené skupiny, komunity či sociálně problematické lokality. To je jeden z důvodů výrazného rozvoje sociální pedagogiky u nás v posledních dvaceti letech.

Sociální pedagogika je disciplína, studijní obor i předmět individuálního zájmu, jež se stal – po změně společenských podmínek v České republice i v celé střední a východní Evropě – velmi frekventovaným. Výrazný rozvoj sociální pedagogiky měl řadu objektivních i subjektivních příčin.

Objektivní potřeba sociální pedagogiky byla samozřejmě dána společenskou poptávkou po oboru, který by dovedl nalézat odpovědi na problémy, jež se u nás začaly zhusta objevovat v devadesátých letech. Zcela se změnila situace rodiny a školy, narostl počet nových negativních jevů vyvolaných otevřeností České republiky v geografickém i ideovém smyslu slova, kdy se Česká republika stala nejprve tranzitní zemí, později cílovou stanicí drogových mafií, kdy do české

reality pronikly doposud přísně perzekuované extremistické ideologie aj. Bylo ale také důležité postavit se k záležitostem, které do té doby společnost neviděla nebo nechtěla vidět. Aktuální se stala otázka podob náhradní rodinné péče, otevřeně jsme měli možnost vidět přehlížený problém kriminality mládeže, nárůstu popularity legálních drog mezi dětmi a středoškolskou mládeží aj.

Subjektivním, vnitřním předpokladem pro rozvoj sociální pedagogiky byly výsledky, kterých doposud dosáhla pedagogika a sociální pedagogika u nás i v okolních zemích. Sociální pedagogika se někdy ráda tváří jako nový obor, což je samozřejmě pravda, pokud ji vnímáme jako obor vysokoškolského studia. Tato disciplína je však pevně zakotvena v tradicích samotné pedagogiky, která jako věda o výchově člověka byla vždy vnímána jako sociální, a to k jejímu prospěchu i k neprospěchu díky tragičnosti vývoje pedagogiky v éře totalitních společností 20. století. Přesto v pedagogice nalezneme ideje a osobnosti, na nichž bylo možné rychle zrekonstruovat ideový, obsahový a metodologický základ sociální pedagogiky. Důležitým povzbuzením růstu bylo také využití zkušeností ze zemí, kde sociální pedagogika zůstávala i v poválečné éře dominantní. Pro českou sociální pedagogiku měla velký význam tradice německé pedagogiky a sociální pedagogiky. Důležitou roli sehrála též polská sociální pedagogika a velký význam mají i kontakty s paralelně se rozvíjejícím a významně rostoucím sociálně pedagogickým myšlením slovenským.

Publikaci rozdělujeme do tří částí. V první sledujeme postavy a myšlenky dějin i současnosti sociálně pedagogického myšlení. Úvodní kapitoly naší práce proto věnujeme popisu historických a současných ideových proudů, na kterých sociální pedagogika formovala svá paradigmata, své pohledy na výchovu, prostředí a problémy s tím související. Následně, ve druhé části knihy se věnujeme otázkám spojeným se specifiky samotného oboru sociální pedagogika. Sledujeme otázky spojené s formulováním jeho zaměření, věnujeme se obsahovému pojetí sociální pedagogiky a zmiňujeme problematiku pojetí profese sociálního pedagoga. Ve třetí části práce přinášíme vybrané kapitoly, které blíže charakterizují některá témata, jimž se sociální pedagogika věnuje a jimiž přispívá k porozumění vztahům a souvislostem v sociální realitě. Výčet témat této části samozřejmě není a ani nemůže být úplný, je skutečným výběrem okruhů, jež mají svou aktuální podobu a jimž autor přikládá význam.

1. HISTORICKÉ KOŘENY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika jako poměrně nová disciplína stojí ve své podstatě na dvou základech. Jedním je tradice filozofického myšlení, jež se soustřeďuje na výpovědi o složitém vztahu společnosti a člověka, druhým je tradice sociální práce, příklady péče, solidarity a starosti o druhé, jež doprovází praxi mezilidského soužití ve všech historických epochách.

V první filozoficky orientované oblasti nalezneme inspiraci v dílech, která vytvořili významní myslitelé evropské kulturní tradice. Původně filozofické a filozoficko-teologické dotazování na souznění cílů společnosti a výchovy, na možnosti utváření člověka výchovou a na vlivy sociálního prostředí ukázalo významnou cestu k postupnému zaměření společenské teorie i praxe na sociální aspekty výchovy. Za významnou ale také musíme považovat více než dvou-tisíciletou historii snah o překonání sociální nespravedlnosti, bídy a lidského utrpení. Jednalo se často „pouze“ o izolovanou individuální práci a o osobní příklad jednotlivců. Podařilo se však dokázat, že svět se může, mnohdy jen dočasně, stát místem solidarity a vzájemného porozumění.

Následující kapitoly budou tedy stručně charakterizovat to, jak se oba zdroje sociálně pedagogického myšlení v jednotlivých historických epochách vyvíjely. Zaměříme se na dominantní myšlenky řešící složitý vztah výchovy a společnosti a také na narůstající praxi sociální péče a starosti o druhé. Vybereme v tomto kontextu významné osobnosti a jejich ideje.

1.1 MYŠLENKY O VÝCHOVĚ A SPOLEČNOSTI V ODKAZU ANTICKÉHO MYŠLENÍ

1.1.1 VÝCHOVA A SPOLEČNOST V NÁZORECH ŘECKÝCH A ŘÍMSKÝCH MYSLITELŮ

Sociální pedagogika stejně jako celá evropská vzdělanost se nezpochybnitelně opírá o myšlenky antické filozofie, a nelze je tedy pominout ani zde. V kontextu uvažování o roli výchovy a vzdělání ve společnosti a pro společnost je tradičně právem zmiňován **Platón** (427–347 př. n. l.), jež do řady svých dialogů vtiskl své představy o výchově jako předpokladu pro mravní vývoj jedince i pro prosazení požadavků společnosti na člověka. Například ve své Ústavě (πολιτεία) zdůrazňoval vztah výchovy k přípravě člověka na jeho společenské uplatnění. Učenci (filozofové) a vzdělanost se stává v jeho konceptu dominantní silou společenského zřízení, jež předpokládá přesné rozdělení vrstev a společenských rolí. Platón též popisuje ideální cestu výchovy dítěte od jeho narození do dospělosti, kdy je zde patrná absolutní nadvláda společnosti. Dítě má být vychováno státem, což zajistí nadvládu racia a dosažení jednotných cílů, ideálů výchovy pro všechny světence, tedy samozřejmě pouze pro děti svobodných občanů. Na sklonku svého života věnuje v díle *Zákony* výchově a požadavkům na správný vývoj dětí a mládeže rozsáhlou sedmou knihu. Předně zdůrazňuje, že s výchovou je nutné začít od nejútlejšího věku a vychovatel má postupovat rozvážně tak, aby dítě ani nezotročoval, ani nerozmazloval. Do šesti let věku je nejdůležitější formou výchovy hra. Od šesti let věku pak nastává podle Platóna skutečný čas na učení se, a to jak pro hochy, tak pro dívky. Vyučování přitom má být podle něho povinné a děti má přivést k mravnosti a ke kázni.

Ve svém posledním díle dospívá tento velký myslitel k závěrům o podstatě lidského dobra ve výchově. Nejprve vede diskusi o samotné podstatě a podobě dobra. Rozlišuje přitom dobro božské (rozumnost, spravedlnost a statečnost člověka) a dobro lidské (které se projevuje ve zdraví, v kráse u žen, tělesné síle u mužů a v bohatství). A právě lidské dobro je podmíněno výchovou. Výchova totiž člověka vede k dobrému občanství a dobrý občan má ve společnosti prostor pro sílu, bohatství a úspěch. Platón tak definuje společenskou povahu cílů výchovy – smyslem je vedení člověka ke ctnostem, k respektu ústavy, státu. Ten, kdo za cíle výchovy považuje snažení k získání majetku či síly, se dopouští omylu, takovéto činy si nezaslouží být zvány výchovou (Řehořková, 2000, s. 111).

Aristotelés (384–322 př. n. l.) podtrhuje ve svých úvahách o společnosti také velký význam výchovy. Člověka chápe jako tvora, jež je na společnosti závislý a jeho přirozeností je žít s druhými ve společenství, ve státě. Je mu to

jako společenské bytosti (*zoón politikon*) souzeno, je to součástí jeho podstaty, neboť: „*Kdo však nemůže žít ve společenství nebo je ve své soběstačnosti nepotřebuje, není částí obce, ale buď divoké zvíře, nebo bůh.*“ Stát je podle Aristotela cílem společenského snažení, ale též jeho důsledkem. Významnou rolí státu je samozřejmě také uspořádání systému výchovy dětí a mládeže. Ve svém spise *Politika* uvádí, že cílem výchovy je duchovní přetvoření člověka v samostatnou odpovědnou bytost. Výchova je pak podřízena společenskému zadání, společenským cílům – musí v sobě odrážet aktuální podobu ústavy a zákonů a zároveň musí probíhat společně, neboť tak, jako je jeden účel státu, je též jen jeden účel výchovy (Hroncová, Emmerová, 2004, s. 11).

Antická římská společnost v mnohém odrážela řecký ideál člověka-občana, a obzvláště římská republika stavěla na ideálu výchovy ke ctnostem a uměřenosti. Výchovný ideál, který samozřejmě nepřesahoval meze otrokářského systému a diferencoval nejen mezi svobodným a nesvobodným, ale také mezi římským a neřímským obyvatelstvem, se soustředil na přípravu občana, znalého svých povinností, ale i práv ve vztahu ke státu i k druhým.

Z celé řady myslitelů vynikal, v kontextu sociálně pedagogického myšlení, filozof a politik **Seneca** (4 př. n. l. – 65 n. l.). V jeho dvanácti dialozích věnovaných etice nalezneme překvapivě výrazný důraz na řešení sociálních problémů římské společnosti, neboť podtrhuje, že moudrost člověka se odráží v jeho schopnosti „*podat trosečníkovi ruku, nabídnout přístřeší těm, kdo jej nemají*“ (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 15). Snaha o konání dobra se postupně stává součástí etiky a základem překonání paternalismu v péči o druhé.

1.1.2 PÉČE A STAROST O DRUHÉ V ANTICKÉ KULTUŘE

Senecovy pohledy na pomoc druhému nejsou v antickém názoru na člověka a svět dominující. Výraznější prvky sociální pedagogiky ve smyslu prakticky realizovaného sociálního citění a jednání v odkazu antické tradice nenalezneme. Obzvláště řecké myšlení je prosyceno názorem na roli osudu a na promítání vůle bohů do běhu věcí smrtelníků. Vnímat tragičnost života a lidského osudu jako přirozenou součást každodenní reality bylo pevnou součástí řeckého vnímání řádu světa. To, co po příchodu Krista naplňovalo jeho následovníky touhou po změně společenských poměrů i lidského osudu a co vyvolávalo horečnatou pastorační činnost, to u Řeků vzbuzovalo spíše skeptické smíření a porozumění. Výrok prostých římských obyvatel nad tragédií Pompejí by tak možná zazněl v následujícím duchu: „*Jak tragické, škoda, že tomu tak muselo být.*“, a mohl by tak vyjádřit i postoj, který lze spatřovat v názorech již zmíněných velkých filozofů.

V tomto kontextu například **Platón** uvažoval o společnosti založené na ctnostech, harmonii i na faktu, kdy každá společenská třída důsledně plní jen své role a tím garantuje také užitek pro třídy ostatní. V takto fungujícím řádu s přísnou dělbou práce je pak bída důsledkem nesamostatnosti, nesoběstačnosti a nepotřebnosti některých členů tohoto společenského soukolí. Člověk plní svou roli a naplňuje svůj osud, a tak se přece nesmí dožadovat soucitu druhých. Intervence má smysl jen tehdy, jak je patrné z Platónových úvah o vztazích k lidem nemocným či zraněným, pokud existuje naděje, že se člověk opět vrátí na své společenské místo a bude schopen vykonávat svou práci pro společnost. Idea solidarity a pomoci v podobě programu společenské přeměny měla teprve vstoupit do světa.

V praktické rovině sociální pomoci byla starostlivost o druhé nesena principy charakterizovanými jako **paternalistická péče**. I. Tomeš zdůrazňuje, že tento způsob řešení sociálních problémů byl založen na podpoře těch vrstev, na kterých byl stát nejvíce závislý (Tomeš, 1996, s. 42). V Athénách se tak péče státu (polis) orientuje primárně na veterány válek, zvláštní péče je orientována na děti těch občanů, kteří přinesli státu nejvyšší daň – na válečné sirotky. Klíčovým problémem soužití svobodných občanů v této době bylo také řešení otázky otroctví pro dluhy. Jedním z ekonomických principů, jež se nalézal ve všech starověkých společnostech, byla hrozba propadnutí osobní svobody díky chudobě a dluhům. Proto v samotném základu athénské polis byla **Solónova reforma** (594–593 př. n. l.), jež svobodným občanům dala „jistotu“ rozdělení do majetkových tříd a zabránila tak nekontrolovanému růstu masy chudnoucích občanů.

Problém s nalezením uspokojení potřeb rostoucího počtu chudiny byl klíčovou otázkou stability také římské republiky. Právě Caesarova a Octavianova schopnost manipulovat s davem (chléb a hry) byla jednou z osvědčených cest k diktatuře, vytvářela ale také jistou míru společenské stability. Důležitou součástí římské institucionalizace sociální péče byly **podpůrné spolky** (collegia), v nichž si svobodní řemeslníci i obchodníci (a za jistých podmínek také otroci) zajišťovali pravidelným spolufinancováním podporu v případě onemocnění, invalidity či smrti.

Celý systém paternalismu ale nestál na principu nárok na pomoc, o podobě jejího rozdělování rozhodoval stát, jeho instituce či sám vládce. S krizí státu, s narůstajícím rozkladem imperia Romana se obyvatelstvo znovu a znovu ocitalo v bezvýchodné situaci. I v tomto momentu můžeme nalézt jednu z vnitřních okolností, která otevřela cestu pro rychlé šíření myšlenek Ježíše Krista a jeho následovníků a pro křesťanskou filantropii.

1.2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ VE STŘEDOVĚKU

1.2.1 STŘEDOVĚKÉ USPOŘÁDÁNÍ SPOLEČNOSTI A KŘESŤANSKÝ IDEÁL ČLOVĚKA

Základem středověké společnosti je křesťanský ideál člověka a společnosti. Tento ideál samozřejmě vychází z **učení Ježíše Krista** a opírá se o jeho poselství obsažené v evangeliích a v následujících částech Nového zákona. Kristovo poselství se díky apoštolskému úsilí jeho žáků velmi rychle šířilo Římskou říší, v její západní části se počet křesťanů kolem roku 109 n. l. pohyboval jen kolem několika tisíc, v roce 300 n. l. se odhady pohybují kolem 2 mil., ve Východořímské říši je to ve stejné době již pět až šest milionů stoupenců Kristova učení (Franzen, 1992, s. 29). Šíření víry nedokázaly zabránit kruté represe ani kulturní a náboženská rozmanitost impéria. Je to doklad jak síly myšlenky obsažené v poselství evangelií, tak stále intenzivnější potřeby nového uspořádání světa v dobách narůstající krize impéria.

Nový ideál člověka a jeho výchovy se v rodící se středověké společnosti spojuje s církví a její snahou prosazovat lásku k bližnímu a soucit s trpícími. Cesta církve dějinami středověku byla samozřejmě velmi složitá. To, co se historikovi Eusebiovi z Kaisareie (Caesareie) zdálo být téměř snem a skvostným ideálem – spojení církve s císařstvím, tedy se státní mocí – se posléze stalo velkým problémem a vyvolalo řadu pokusů o vnitřní církevní reformu. Přesto si světská moc postupně osvojila právo zasahovat do náboženské oblasti a nedůslednost ve víře byla násilím trestána jako poškození obecného blaha (Franzen, 1992, s. 74).

Mezi duchovní myslitele, kteří zásadním způsobem ovlivnili pohled na člověka a jeho místo ve společnosti byl **sv. Augustin** (Aurelius Augustinus, 354–430 n. l.). Jako přímý svědek rozkladu Západořímské říše dokázal pojmenovat svět jako konflikt dvou identit – nedokonalé obce pozemské a věčné obce Boží. Místo jedince v tomto zápase je podle něho určeno výchovou k víře, neboť člověk není od své přirozenosti schopen fungovat pozitivně, prokazovat dobro (role dědičného hříchu) a k víře musí být přiveden (Franzen, 1992, s. 72). Část lidí je schopna, díky milosti Boží, k víře a dobru dospět, část k ní ale musí být přivedena. Právě Augustinův výklad podobenství o velké hostině, k níž se pozvaní zdráhali přistoupit („*Vyjdi za lidmi na cesty a k ohradám a přinut' je, ať přijdou, aby se můj dům naplnil.*“, Lk, 14,23), se stal prostorem pro násilí a daleko později dovedl církev na scestí inkvizičního násilí. Zároveň – na samém počátku středověku – se víra stává dominantní oblastí výchovy a vzdělávání

a orientuje člověka na pomoc bližnímu (samozřejmě v kulisách hospodářsky a sociálně primitivních feudálních podmínek).

Vrcholný středověk je propojen s rozvojem klášterní a univerzitní vzdělanosti. Jedním z nejvýznamnějších myslitelů této doby byl **sv. Tomáš Akvinský** (1225–1274). Jen on se dokázal vyrovnat s problémem, jež představoval střet dosavadního konceptu myšlení se znovuobjeveným dílem Aristotela. Jádrem Akvinského úvah je filozofické učení, v němž vymezuje hranice víry a rozumu. Odvážně a v duchu Aristotelovy metodiky si pokládá otázky dokazující Boží existenci.

V kontextu sociální pedagogiky můžeme za podstatné považovat jeho názory sociálněpolitické. Na rozdíl od Augustina, který stát považuje za přechodný, nedokonalý odraz Boží obce, je pro Tomáše Akvinského společenské uspořádání logické, je postavené na přirozené hierarchii, která je obsažena v přírodě i ve společnosti a na jejímž vrcholu stojí Bůh. A tak, jako je celý svět rozdělen do stupňů složitosti, i společnost je poskládána od stupňů jednoduchých – chudáci, mrzáci, nemocní lidé, vdovy, déle nemajetní – ke stupňům nejvyšším – světskému stavu a stavu duchovnímu. Takto rozvrstvená společnost je spravedlivá, je totiž odrazem nutného stavu věcí. Precizně formulovaný Akvinského názor na sociální hierarchii se stal oporou celého feudálního řádu i zdůvodněním stavovského rozdělení společnosti – společenský systém se stal na dlouhou dobu neměnným.

1.2.2 PRAKTICKÁ POMOC BLIŽNÍMU VE STŘEDOVĚKÉ SPOLEČNOSTI

S rozkladem římské státní moci se ztrácela schopnost mocenských struktur intervenovat do prohlubujících se sociálních nejistot římského obyvatelstva. Slábnoucí moc císařů nestačila na dříve běžné „kupování si mas“ a hospodářské problémy řeše postupně vedly k bankrotu třídy svobodných řemeslníků a rolníků, jež vždy nejvíce profitovala na státních zakázkách a dálkovém obchodu a byla tak oporou režimu. Nejistota, rozklad, chybějící jednotící idea a stále narůstající hrozby válek s barbary vedly ke ztrátě vnitřní integrity říše. Obyvatelé přestali vnímat smysl společenského uspořádání, přestali být schopni i ochotni platit centrální moci daně, impérium se jako „projekt“ přežilo a rozložilo zevnitř. Útoky Vandalů a jejich soukmenovců byly jen poslední ranou z milosti.

Zánik paternalistické starosti despotického státu otevřel prostor pro křesťanskou výpomoc. I. Tomeš při charakteristice **křesťanského středověkého filantropismu** zdůrazňuje, že to byla více méně nahodilá činnost, která byla orientována na „sousedskou“ výpomoc a byla založena na individualizované

dobrovolné podpoře (Tomeš, 1996, s. 43–44). Pomoc chudým se nejprve stala svébytnou činností středověkých klášterů a křesťanských společenstev při farnostech a katedrálách. Svou sociální roli později přebíraly také městské správy, například podstatná byla „legalizace“ žebroty formou udělování „práva“ žádat o almužnu jako prostředku k nasycení určitého počtu nejchudších obyvatel měst.

Příkladů výsostně křesťanské péče nalezneme v Evropě i v českých zemích mnoho. Jak jsme již zmínili, byla to vždy výsada osobností (jejichž význam a úcta jim přinesly mnohdy posmrtné svatořečení či blahoslavení) nebo míst (klášterů, poutních míst, katedrál a jejich okolí) a času (pevné bylo sepětí dobročinnosti ve spojení s církevním rokem a jeho svátky). Nejvýrazněji se křesťanská péče orientovala na chudé (systém almužen ve spojení s církevním rokem), na nemocné (poselství sv. Lazara a špitálních bratrstev) a postupně se také objevuje péče zaměřená na chudé děti a sirotky (podle evangelijního poselství „*Kdo přijme takové dítě ve jménu mém, přijímá mne.*“, Lk 9,48).

Z českých postav nejvýznamněji dodnes ctíme charitativní práci **Anežky České** (Anežka Přemyslovna, 1211–1282). Její příběh je ukázkou síly osobnosti i složité cesty energické dcery Přemysla Otakara I. Je to příběh cesty od údělu „české princezny“, a v tomto směru byla jistě žádanou „partii“, k duchovnímu obrození a ke křesťanskému obratu k chudobě a k pomoci druhým. Vliv učení sv. Františka z Assisi a kontakt se sv. Klárou Anežku Přemyslovnu nakonec dovedl k pochopení toho, jakou vnitřní svobodu získá člověk, jež se oprostí od své závislosti na hmotných statcích. V roce 1232 Anežka založila při klášteře sv. Františka špitál, ve kterém se mohl plně projevit její vztah k lidem v tísní, k nemocným a k chudým poutníkům bez přístřeší. Jak posléze zachycuje její středověký životopisec, pro utrpení druhého měla vždy soucitný pohled, pro radost druhých sdílný úsměv. Modlitbou a činem pomáhala všem, kteří ji prosili o pomoc (kol. Bohemia Sancta, 1989, s. 171). Vzápětí po její smrti začaly vznikat legendy o Anežce, jež velebily její dobročinnost a milosrdenství i zájem o státní záležitosti. Je nezpochybnitelné, že v českém prostředí byla průkopnicí v organizování chudinské a nemocniční péče.

Téměř souputnicí sv. Anežky byla dnes již také svatořečená **Zdislava z Lemberka** (1220–1252). Ve svém krátkém životě získala věhlas díky spolupráci s dominikány. Po krátké domácí válce mezi Václavem I. a mladým Přemyslem Otakarem (později králem toho jména druhým) se jí povedlo prosadit založení špitálu v Jablonném. O jejím přímém působení se dozvídáme jen prostřednictvím legend, ale je patrné, že dokázala do Čech přivést díky kontaktům s dominikány v Kolíně nad Rýnem nejnovější medicínské poznatky a postupy (kol. Bohemia Sancta, 1989, s. 157). Po mnoha letech proto tak řečený

Dalimil tvrdí, že: „*Pět mrtvých jest boží mocí vzkřiesila, mnoho slepých prosvietila, chromých a malomocných mnoho uzdravila a nad jinými pracnými veliké divy činila,*“ (kol. Bohemia Sancta, 1989, s. 154).

Zajímavým příkladem téměř „terénní sociální práce“ je dílo **Jana Milíče z Kroměříže** (asi 1325–1374). Jeho životní příběh v sobě odráží napjatou duchovní a sociální atmosféru Karlovy doby. Vláda císaře a krále Karla IV. byla v mnohém dobou rozkvětu a český stát i kultura zde našly jeden ze svých kulminačních bodů. Zároveň se ale mocenské spojení církve a světské moci stalo předmětem velké kritiky, jež vyvolala značné společenské napětí. Masa vysokoškolsky vzdělaných kazatelů i nespokojených měšťanů poukazovala na rozpor mezi bohatstvím a politikařením církve a Kristovým učením. Příkladem mohl být i Milíčův soupevník, německý kazatel **Konrád z Waldhauseru**, který svými kázáními vyvolával situace, kdy dojatí lidé odkládali v Týnském chrámu svá drahá roucha a šperky a skládali sliby chudoby. V podobné exaltované atmosféře také Jan Milíč opustil nejprve výhodný úřednický post v královské kanceláři a postupně se vydal na dráhu vášnivého malostranského kazatele. Ve spojení s tématem naší práce je nejzajímavější jeho počín z roku 1372. Tehdy pod vlivem jeho kázání o nemravném životě se velký počet pražských kurtizán zřekl svého života. Milíč dokázal pro tyto ženy zřídit „ústav“, který nazval „Jeruzalém“, a s císařovou podporou pro své svěřenkyně (a bylo jich údajně až osmdesát) vystavěl kapli, zajistil ubytování. Bývalé prostitutky byly vedeny k modlitbám a k práci a připravovaly se na návrat do běžného života (Kadlec, 1991, s. 208).

Milíčova činnost v sobě odráží znaky a podstatu středověké filantropické práce. Je výsledkem obrovského individuálního nadšení, vlastního příkladu a nezdolné činnosti. Je lokálně omezena na „projekty“, které dokáže jedinec zvládnout a fyzicky obsáhnout. Dostává se jí od panovníků či státu jen nepatrné a nesystematické podpory, je však obdivována a zanechává výraznou stopu v lidské kultuře. Tento poslední bod výborně vystihl Jaroslav Durych názvem svého románu *Světlo v tmách*, jež je uměleckým ztvárněním života a poselství sv. Zdislavy z Lemberka.

1.3 RANĚNOVOVĚKÉ NÁZORY NA VÝCHOVU A SPOLEČNOST A JEJICH SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

1.3.1 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ RANĚHO NOVOVĚKU

Raným novověkem bývá označována doba významných společenských proměn, jež je v Evropě postupně nastrována rozvojem renesance a humanismu. Mnozí historiografové za symbolický počátek novověku označují objevení Ameriky roku 1492. Závěr této epochy bývá spatřován v nástupu osvícenectví a mezníkem je pak francouzská revoluce v roce 1789. Tato událost otevřela cestu novému pojetí práv člověka a občana a změnila v tomto směru roli státu.

Pro sociálně pedagogické myšlení se v této epoše objevilo nepřeborné množství inspirativních názorů, a postihnout proto v jisté zkratce to nejpodstatnější je velmi obtížné. Evropská věda tehdy prodělala zásadní obrat a dospěla k novému pojetí vztahu společnosti a člověka i k novému názoru na roli společnosti (státu) v péči o druhé. Pro náš další přehled vybíráme následující momenty a osobnosti:

- rané a pozdní utopisty, myslitele, kteří nerezignovali na hledání budoucnosti lidské společnosti v solidaritě;
- práce humanistů Vivese a Erasma Rotterdamského a jejich odvážnou snahu zahrnout do výchovy a vzdělávání všechny společenské vrstvy;
- dílo J. A. Komenského, především pak názory na výchovnou přeměnu společnosti v jeho *Rozpravě*, označené naprosto výstižně za „*nejobsáhlejší a nej-dokonalejší syntézu, jež se kdy český myslitel odvážil*“ (Patočka, 1964, s. 388);
- myšlenky evropských racionalistů a osvícenců;
- praktické snahy v péči o děti a mládež v díle J. H. Pestalozziho, myslitele, jenž dokázal vzedmout vlnu zájmu o chudé a stal se v tomto směru dlouho nepřekonaným symbolem.

1.3.2 HUMANISTICKÉ IDEÁLY A JEJICH ODRAZ V SOCIÁLNÍCH VIZÍCH RANĚHO NOVOVĚKU

Sociálně pedagogické myšlení je na samém počátku této epochy dějin reprezentováno humanisticko-utopistickými pracemi. „Utopie“ se staly svěbytným literárním projevem, byly reakcí na pociťované dramatické společenské změny a reflektovaly potřebu současníků „nahlédnout“ do budoucnosti. Jelikož humanistic-

ká kultura začala vnímat výchovu člověka jako velmi významnou sílu měnící svět, obsahují zpracované utopie, vždy také myšlenky o systému výchovy jako součásti i podmínky této společenské proměny. Za předchůdce sociální pedagogiky jsou tak označováni utopisté **Thomas More** (1478–1535), **Thomasso Campanella** (1568–1639) a svébytnou koncepci nové společnosti nalezneme též u **Francise Bacona** (1561–1626). Představa, nebo spíše pocit, že poslední staletí se politická realita odchýlila od „pravé cesty“, byla vpravdě silným impulzem pro úvahy o přeměně společnosti výchovou. Vždyť téměř současně s Morovou *Utopií* se objevuje Machiaveliho *Vladař* a Erasmus Rotterdamský vydává rukověti k výchově křesťanského vládce. Utopie byly tedy jen jednou z reakcí na proměnu světa v 16. století.

Vrátíme-li se k utopistickým názorům na svět, pak **Morova sociální etika**, vyjádřená v díle *Utopie* (resp. *O nejlepším stavu obce a o ostrově Utopie* z roku 1516), je postavena na víře ve společenskou rovnost. Je to autorova logická reakce na bezohlednou „podnikavost“ anglické šlechty a bohatého měšťanstva, jež v éře „ohrazování“ znásobilo své zisky na úkor deklasovaných mas především venkovského obyvatelstva. Masový příliv bezzemků do měst a zisknost „nové šlechty“ dovedla Mora k přesvědčení o nutnosti společného majetku a o potřebě společného rozdělování přístupu ke statkům. More tak proti ideologii, se kterou nesouhlasil, postavil utopii jako ideu, která chce stávající stav změnit.

Dalším známým utopistickým dílem této epochy byla práce **Thomase Campanelly**, jež ve své práci *Slunečný stát* (1623) staví obraz ideální společnosti vedené církví v čele s papežem. Rozhodující roli ve svém konceptu uspořádání společnosti vidí ve vzdělání. Společenská prestiž a hodnocení občana Slunečného státu je závislá na výši vzdělání a počtu řemesel, která si osvojí a je schopen je vykonávat. Do vzdělávání jsou zapojeny všechny děti a učí se mimo jiné i o hospodaření a chovu dobytka (Hroncová, Emmerová, Kraus a kol., 2008, s. 24).

Kromě utopistických nebo spíše vizionářských konceptů ideálního společenství budoucnosti s sebou rozvoj humanistické vzdělanosti přinesl i první ucelenější pohledy na výchovu a na řešení důležitých výchovných otázek. Módou, ba téměř povinností řady myslitelů bylo koncipování výchovných rádců pro různé společenské vrstvy či pro děti urozených rodin. Plejáda autorů takovýchto „kuchařek“ pro výchovu dětí různých elit by byla skutečně široká, podrobněji zmíníme alespoň **Erasma Rotterdamského** (1467–1536), jež přinesl dílo daleko širšího zaměření a významu.

Necháme-li stranou velice zajímavý život tohoto „stěhovavého“ učenice (Kádner, 1910, s. 50), zaujme nás v kontextu tématu naší knihy jeho dílo reprezentující víru v sílu výchovy na utváření člověka a společnosti. V roce 1516

vydává práci nazvanou *Výchova křesťanského vládce (Institutio principi christiani)*. Autor zde vysvětluje principy a cíle výchovy a ukazuje na jejich význam. Panovníka chápe jako osobu, která má sloužit obecnému blahu (Svatoš, Svatošová, 1985, s. 57). Být vládcem podle tohoto humanisty znamenalo převzít povinnost a zodpovědnost za ochranu poddaných. Stát podřizuje obecnému dobru a činí tak z něho morální společenství řízené křesťanskou etikou. Spojením státu a církve chce Erasmus dosáhnout postupné reformy společnosti, a to v duchu dominujícího sociálního smíru v zemi a trvalého míru mezi sousedy.

Velkou popularitu na jedné straně a odsouzení na druhé Erasmus přinesly také jeho spisy určené výchově k manželství a rodičovství a zaměřené na „pěstování“ mravní výchovy dětí. Jeho knihy měly ve své době populární formu dialogu a autor se v nich nebál použít příklady a příběhy, které na svých cestách viděl. Velice provokativní musely ve své době být jeho *Obvyklé rozhovory (Colloquiorum familiarum Formulae, z roku 1522)*, kdy se formou mnohdy velmi vtipných dialogů věnuje vlastně tomu, co dnes sleduje poradenská a sociální péče. Vede ženichy k porozumění potřebám nevěsty, na příkladu rozhovoru dvou žen učí manželky umění porozumění svým mužům. Jde přitom až do velmi názorné roviny, kdy například obě ženy hledají společnou komunikační taktiku pro vyřešení manželských nedorozumění. Ukazuje ale také na obecnější společenské nešvary, odhaluje směšnost lidských vztahů založených na malichernosti, hrabivosti aj. Postavy, které si pro ilustrování výchovných návodů vybírá, jsou velmi prosté, obyčejné, mají řadu samozřejmých hříchů. Erasmus o nich hovoří otevřeně a snaží se jak odstrašit čtenáře od nevhodného chování, tak je vychovat a prohloubit křesťanské ctnosti. Například v dialogu *Epikurejec Hedonius vášnivě odrazuje svého přítele Spudaeuse od neřestí demaskováním podstaty krátkodobé slasti a rozkoše, kterou přináší alkohol a milování s kurtizánami a ukazuje, jak toto **mámitvé štěstí**, jemuž holdují davy, vyvolává **věčný zármutek**, ničí jednotlivce i celé lidské společenství* (Svatoš, Svatošová, 1985, s. 214–215).

Hedonius: Ale mně připadá mnohem směšnější, že lidský dav uznává pouhé stíny dobra místo skutečného dobra a těší se z té šalby, jež nevyvolává smích, ale věčný zármutek.

Spudaeus: Čím hlouběji do toho pronikám, tím méně nesmyslná mi tato řeč připadá.

Hedonius: Nuže připustíme, že prozatím dostanou jméno „slast“, „rozkoš“ věci, které ve skutečnosti nejsou. Řekl bys o medovině, že je sladká, kdyby do ní bylo přimícháno daleko více aloe než medu?

Spudaeus: To bych neřekl, kdyby do ní byla přimíchána jen třetina aloe.

Hedonius: Nebo by sis přál svrab, protože škrábat se způsobuje jakousi rozkoš?