EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

| Název projektu | Zvýšení kvality vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě ve vazbě na potřeby Moravskoslezského kraje |
|---|---|
| Registrační číslo projektu | CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_058/0010238 |


# Sociální pedagogika ve školské praxi

## Distanční studijní text

**Andrea Silberová**

**Opava 2021**

SLEZSKÁ UNIVERZITA
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK V OPAVĚ

**Obor:** studijní programy s pedagogickým zaměřením

**Klíčová slova:** sociální pedagogika, memento pauperismu, edukační realita, edukační prostředí, metody sociálně pedagogické, intervence, terapie, prevence, sociální exkluze, sociální vyloučení, sociokulturní znevýhodnění, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, sociální začleňování, romský žák

**Anotace:** Distanční studijní text uvádí studenty do sociálně pedagogické problematiky jako aplikované pedagogické disciplíny, která svým multidisciplinárním pojetím kooptuje s oblastí sociální práce a prací speciálně pedagogickou. Úvodní část práce vymezuje sociální pedagogiku v systému pedagogických věd, vyzdvihuje předmět zájmu, funkce i dimenze oboru s jeho historickými mezníky a přístupy vybraných pedagogických osobností. Dále se dotýká paradigmat a cílů oboru, které předurčují dosahování cílů pedagogického snažení vybranými metodami práce. Pro interdisciplinární charakter sociální pedagogiky je pozornost věnována také symbióze speciální pedagogiky, potažmo roli speciálního a sociálního pedagoga zejména ve školské praxi, včetně úskalí, která tyto profese provází. V závěru se studijní text zabývá problematikou edukace žáků z odlišného sociokulturního prostředí.

Součástí studijního opory jsou zadání korespondenčních úkolů, úkoly k zamyšlení a v závěru každé kapitoly otázky, které slouží k autoevaluaci studentova pokroku při studiu. Pro rozšíření znalostí a pro hloubkové typy studentů slouží také odkazy na další prameny pro řízené studium a samostudium v rozsahu stanoveného popisu příslušného sylabu.

**Autor:** Mgr. et. Mgr. Andrea Silberová

# Obsah

ÚVODEM ..... 4
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY ..... 5
1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDY ..... 6
1.1 Sociální pedagogika v systému pedagogických věd ..... 7
1.2 Předmět zájmu a funkce sociální pedagogiky ..... 10
1.3 Vymezení sociální pedagogiky a její dimenze ..... 13
1.4 Vybrané mezníky a osobnosti sociální pedagogiky jako vědy ..... 16
2 PARADIGMATA A PRINCIPY SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE ..... 37
2.1 Paradigmata sociální a sociálně pedagogické práce ..... 38
2.2 Principy sociální a sociálně pedagogické práce ..... 41
2.2.1 Obecné principy ..... 44
2.2.2 Profesní principy a jejich přesah do metod práce ..... 49
3 METODY SOCIÁLNÍ A SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE ..... 54
3.1 Metody sociální práce ..... 55
3.2 Metody sociálně pedagogické práce ..... 57
4 VZTAH SOCIÁLNÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY ..... 72
4.1 Role sociálního pedagoga ve školství ..... 76
4.2 Role speciálního pedagoga v sociální oblasti ..... 85
4.3 Náročnost a úskalí profese sociálního/speciálního pedagoga ..... 87
5 ŽÁK Z ODLIŠNÉHO SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ ..... 97
5.1 Žák z prostředí sociální exkluze ..... 99
5.2 Specifika edukace romských žáků ..... 104
LITERATURA ..... 112
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY ..... 119
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON ..... 120

# ÚVODEM

*„Nestačí být spokojen s tím, že v životě nedělám nic špatného, je potřeba být připraven udělat každý den něco dobrého.“*

*Sir Nicholas Winton*

Předložený distanční text je studijní oporou, která je určena studentům předmětu sociální pedagogika ve školské praxi, a to jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Obsah studijní opory se v dílčích částech vztahuje také k sociologickým a speciálně pedagogickým disciplínám, které se zabývají vlivem prostředí na rodinu, výchovu a socializaci jedince, včetně sociální psychologie a psychologie rodiny. Studijní opora akcentuje oblast multioborové spolupráce ve školské praxi s akcentem na vizi společného vzdělávání.

Distanční text je výstupem realizovaného celouniverzitního projektu s názvem Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě, s registračním značením CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400, jehož realizace se uskutečňovala na Slezské univerzitě v Opavě. Tento projekt je financován Evropskou unii z prostředků Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání a ze státního rozpočtu České republiky.

Distanční text nelze považovat za jedinou studijní oporu k dosažení studijních cílů. K dosažení stanovených cílů poslouží jako klíčový text, který studentům pomůže ujasnit si teoretické vymezení klíčových pojmů 80 % přímé výuky, včetně studia doporučené základní literatury. Požadavky kladené na studenta jsou vymezeny v sylabu předmětu. Ze strany studentů je očekávána proaktivita v rámci studia, cílené samostudium a docilita s ohledem na profesní přípravu pedagogického pracovníka.

Od studenta se očekává aktivní přístup ve svém studiu a pravidelně řízené samostudium v rozsahu stanoveném v příslušném popisu předmětu (sylabu).

Distanční studijní text předpokládá existenci LMS kurzu, v němž je možno realizovat aktivity vyžadující komunikaci nebo interakci mezi učitelem a studenty.

# RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Distanční studijní text se zabývá vymezením klíčových oblastí sociální pedagogiky jako pedagogické disciplíny, která je blízká čtyřdimenzionálnímu pojetí přípravy budoucího pedagogického pracovníka, které vychází z aktuálních poznatků i tradičních vymezení učitele se základním penzem znalostí z oblastí sociologie, psychologie, filozofie a pedagogiky. Toto čtyřdimenzionální pojetí je také rozšířeno o nutný mezioborový přesah do sociální práce a základní pedagogické disciplíny - speciální pedagogiky.

Obsah studijního textu je tvořen základním rámcem pěti kapitol v souladu se sylabem stejnojmenného předmětu Sociální pedagogika ve školské praxi. První kapitola uvádí studenta do problematiky sociální pedagogiky jako vědy, která má svou historii. Seznamuje studenta s významnými mezníky ve vývoji oboru i význačnými osobnosti v zahraničí i u nás. Přináší náhled na předmět zájmu i jednotlivé funkce oboru, vyzdvihuje přínos vybraných osobností pro současné směřování této aplikované pedagogické disciplíny. Stejně jako další kapitoly seznamuje studenta s klíčovými slovy. Druhá kapitola vymezuje paradigmata sociální práce a sociální pedagogiky jako dvou paralelních a současně symbiotických rovnocenných oborů, včetně principů sociální a sociálně pedagogické práce. Ústředním tématem třetí kapitoly jsou metody sociální práce a sociálně pedagogické práce, včetně vymezení dílčích metod práce s jednotlivci, rodinou, sociální skupinou nebo komunitou nebo terénní sociálně pedagogické činnosti se zaměřením na cílové skupiny v jejich přirozeném prostředí. Pro studenta je jistě motivačním prvkem studijní opory nástin obsahu tutoriálu, tj. realizace improvizované Balintovské skupiny se zaměřením na řešení problému. Čtvrtá kapitola analyzuje vztah sociální a speciální pedagogiky, zabývá se působností sociální a speciální pedagogiky, rolí sociálního pedagoga ve školství a speciálního pedagoga v sociální sféře. Klade důraz nejen na předpoklady pro výkon pozice sociálního a speciálního pedagoga, ale i možná profesní úskalí. Poslední pátá kapitola se zabývá problematikou edukace žáků odlišného sociokulturního prostředí. Nastiňuje specifika žáků sociálně znevýhodněného prostředí, včetně problematiky edukace žáků romského etnika.

Samozřejmou součástí tohoto studijního textu jsou zadání, úkoly, doporučení pro studium a následné řízené samostudium v rozsahu sylabu studijního předmětu. Tento studijní text je určen pro prezenční i kombinovanou formu studia. K tomuto studijnímu textu se vztahuje také stejnojmenný e-learningový kurz v informačním systému Slezské univerzity v Opavě (http://elearning.slu.cz/).

Tento e-learningový kurz obsahuje dílčí korespondenční úkoly a termíny jejich plnění, se kterými bude student seznámen na začátku výuky předmětu Sociální pedagogika pro školskou praxi.

# 1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDY

„Na dobré nebo špatné výchově mládeže záleží dobrá nebo špatná budoucnost společnosti."
Don Bosco

## *RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY*

První kapitola vymezuje sociální pedagogiku v systému pedagogických věd jako jednu z aplikovaných pedagogických disciplín. Definuje základní pojmy jako je edukační realita, která je současně také předmětem sociální pedagogiky, dále edukační prostředí a edukační procesy. Předmět sociální pedagogiky pojímá jako sociální aspekty výchovy s ohledem na plnění základních funkcí tohoto vědního oboru. Kapitola dále nastiňuje realizaci sociálně pedagogické prevence a terapie. Doplňuje pojmy o sociologické kategorie jako je životní styl a životní způsob, životní status, sociální kontrola, jež jsou významnými jevy v oblasti socializace a do značné míry determinují jedince i sociální skupinu z hlediska nejen jejich sociální stratifikace, ale i životné spokojenosti. Důležité je zmínit dimenze sociální pedagogiky, které zabírají sociální i pedagogickou snahu o řešení lokálních, místních i celospolečenských problémů.

Závěr kapitoly je věnován významným historickým mezníkům a zejména vybraným osobnostem, které významným způsobem utvářely základy sociální pedagogiky u nás i ve světě a udávaly směr, kterým se dnešní sociální pedagogika ubírá. Z výčtu osobností je nutno podtrhnout osobnost Tomáše Garriqua Masaryka a jeho zájem o řešení otázek chudoby a také Dědičův předmět zájmu o romské děti tzv. Květušínský experiment, dnes vnímaný kontroverzní sociální experiment, který však přinesl i pozitivní výsledky.

## *CÍLE KAPITOLY*

Student po samostudiu této 1. kapitoly studijní opory a absolvováním prezenční části výuky bude disponovat následujícími teoretickými poznatky:

- Student se orientuje v základech sociální pedagogiky.
- Student si zapamatuje významné mezníky a osobnosti sociální pedagogiky.
- Student je schopen svými slovy definovat základní pojmy 1. kapitoly.
- Student je schopen kriticky zhodnotit Květušínský experiment a diskutovat na toto téma.
- Student dokáže vymezit předmět a funkce sociální pedagogiky.
- Student ocení přínos vybraných osobností pro sociální pedagogiku.

**KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

Edukace, edukační realita, edukační prostředí, edukační procesy, sociální pedagogika, sociální kontrola, životní styl, životní způsob, sociální dimenze, pedagogické dimenze, memento pauperismu, Květušínský experiment.

## 1.1 Sociální pedagogika v systému pedagogických věd

Lidstvo od počátků své existence vychovává své potomky s hlavním cílem a tj. příprava na samostatný dospělý život. Se sociálními změnami však ovlivňují sám přirozený proces výchovy i celospolečenské kontexty, které např. Havlík (2007) spatřuje v technologickém a ekonomickém rozvoji, profesními změnami, dále ve vývoji politického systému, kultury, sociální struktury, rozvoji národů, demografickém vývoji, nebo urbanizaci a změnami rodiny. Jistě lze doplnit Havlíkovo vymezení celospolečenských kontextů i sekularizací společnosti nebo odklonem od rodiny tradiční, po moderní k postmoderní.

Pro porozumění stavu dnešní sociální pedagogiky jako rovnocenné vědecké disciplíny spolu s ostatními společenskými vědami, je nutno získat náhled na vývoj sociální pedagogiky jako jedné ze základních pedagogických disciplín. Tato disciplína je charakteristická nejednoznačným terminologickým vymezením i ukotvením svého obsahu a stále se formujícími paradigmaty ve vztahu k dynamickému vývoji společnosti i pedagogiky jako vědy o edukační realitě se všemi svými edukačními procesy.

Kolébkou pedagogických věd je bezesporu filozofie, která položila základ nejen pedagogickému myšlení, ale i dalším společenským a přírodním vědám. Sociální pedagogika vychází ze dvou konceptů opírajících se o mezilidské soužití v historických epochách v souladu s evropskou sociokulturní tradicí a sociálními aspekty výchovy. Vychází z:

- tradic filozofického myšlení, které se zaměřuje na složitosti vztahu člověka a společnosti,
- tradice sociální práce, která se opírá o péči, solidaritu (Procházka, 2012).

Pedagogika jako nadřazený pojem sociální pedagogice je strukturována do pedagogických disciplín následovně:

1) **Základní pedagogické disciplíny, tzv. obecné** zahrnují například obecnou pedagogiku, didaktiku nebo dějiny pedagogiky. Zajímavostí je, že Čábalová (2011, p. 23) pod základní pedagogické disciplíny řadí speciální pedagogiku, kdežto Krejčí (2011, p. 29), Musil (2014) ji řadí k těm aplikovaným. I zde je patrná nejednotnost i složitý vztah mezi pedagogickou teorií a praxí.

2) **Hraniční pedagogické disciplíny, dříve nazývány také integrativní** jsou na rozhraní dvou vědních oborů. Typickým příkladem je sociologie výchovy, na kterou dle Koláře (2012) navazuje právě sociální pedagogika. Dalšími jsou např. filozofie výchovy, pedagogická psychologie, multikulturní výchova, bibliopedagogika, pedagogická informatika a další.
3) **Aplikované pedagogické disciplíny, tzv. speciální** jsou zastoupeny takovými disciplínami, které mají bezprostřední vztah k edukační realitě – pedagogické praxi. A tou je bezesporu právě sociální pedagogika, ale i pedagogika speciální. Čábalová (2011, p. 24) strukturuje aplikované pedagogické disciplíny dle:
    a) **vývoje lidského jedince** (preprimární, primární, sekundární, terciární, andragogiku a geragogiku),
    b) **oblastí realizace výchovy a vzdělávání** (volného času, mediální, podnikovou ad.),
    c) **výchovné instituce** (školskou, mimoškolní, rodinnou ad.).

Jestliže je sociální pedagogika aplikovanou pedagogickou disciplínou, nelze ji však striktně rozdělit a stanovit, zda spadá do podkategorie a, b nebo c. Všechny tři podkategorie bezesporu nabízí pole působnosti pro sociálního pedagoga, ač zatím jen okrajově. Rolí sociálního pedagoga ve školské praxi se studijní opora zabývá ve 4. kapitole.

## DEFINICE

Pokud se sociální pedagogika zaměřuje na roli prostředí ve výchově a zvládání různých životních situací bez ohledu na věk ve smyslu souladu napomáhání uspokojit potřeby jedince a společnosti a utváření jeho optimálního životního způsobu, je ve své podstatě na pomezí sociální práce a pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání (Průcha 2009, Kraus 2008). Pedagogika je společenská věda, jejímž předmětem je edukační realita. Průcha (2009, s. 15) ji definuje následovně:

*„Pedagogika je sociální věda, která se zabývá edukační realitou, tj. zkoumá edukační procesy probíhající v různých edukačních prostředích. Edukační prostředí se vzájemně odlišují typem zúčastněných subjektů, obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů a použitím edukačních konstruktů. Tyto odlišnosti vyvolaly vznik specifických pedagogických disciplín, a výzkumných problémů pedagogické vědy.“*

## K ZAPAMATOVÁNÍ

Z předchozích definic je nutno vyčlenit základní pojmy:

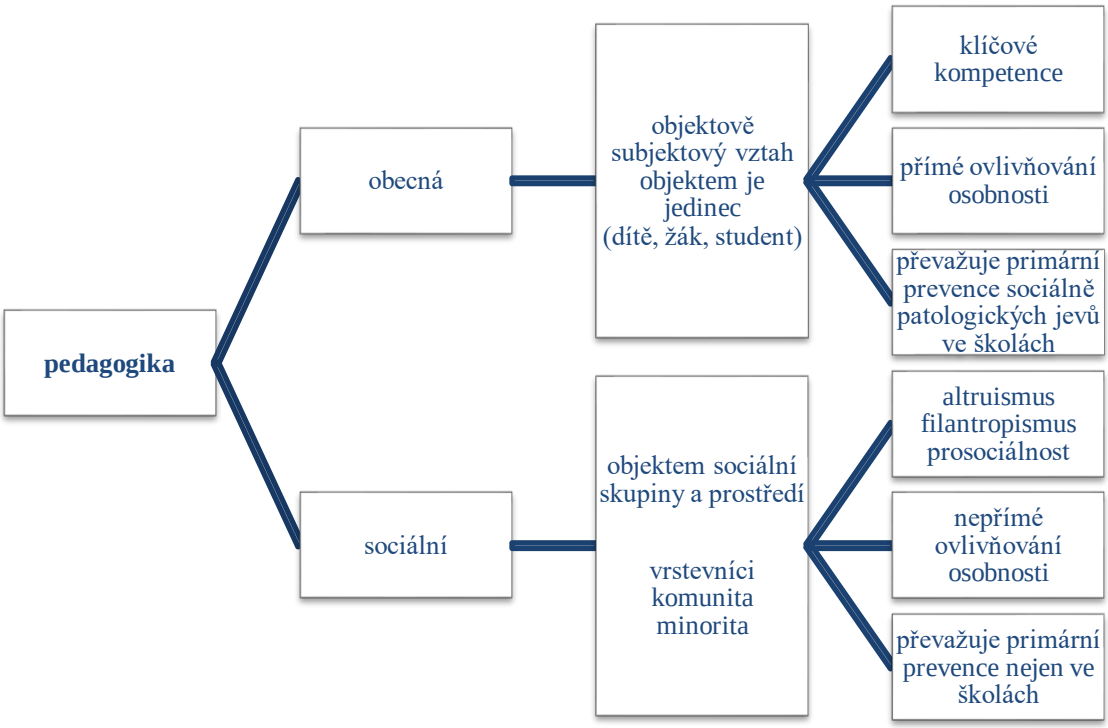
- **Edukační realita** je veškerou skutečností, která nastává v pedagogických situacích. Ve kterých probíhají edukační procesy. Je charakteristická značnou variabilitou, proměnlivostí v čase, prostoru a sociokulturní normě. V pozitivním i negativním

důsledku ji ovlivňuje sociální klima, dynamika sociální skupiny i osobnost subjektu a objektu výchovy.

- **Edukační procesy** jsou veškeré výchovné a vzdělávací činnosti, jedním slovem edukace.
- **Edukace** zahrnuje všechny lidské snahy a činnosti, kde vstupuje do vztahu subjekt a objekt výchovy a vzdělávání.
- **Edukační prostředí** vytváří komplex podmínek a situací vnitřního i vnějšího charakteru. Tento pojem je úzce vázán na koncept sociální pedagogiky, zaslouží si tedy bližší rozbor.

Edukační prostředí je determinováno vnitřními a vnějšími podmínkami, které ovlivňují formování osobnosti jedince i jeho prostředí ve vzájemné interakci. Jestliže obecným výsledkem výchovy je změna kvalit osobnosti, hodnot a postojů, tolik nezbytných pro chování a jednání jedince, zejména s akcentem na afektivní cíle, je vhodné zaměřit pozornost na srovnání specifik obecné pedagogiky a té sociální, jak ukazuje následující schéma 1.

**Schéma 1: Specifika tradiční a sociální pedagogiky (zdroj vlastní)**




Pedagogika se věnuje výchově a vzdělávání prostřednictvím subjektově objektového vztahu. Celý proces výchovy, která utváří podmínky života i podmiňuje život sám o sobě, je charakteristický rolí vychovatele a vychovávaného. Tedy vztah na první pohled nevyrovnaný. Tito činitelé, jsou spolutvůrci procesu výchovy současně, pokud jeden druhého ovlivňuje ve vzájemné interakci. Tito **nositelé subjektově objektového vztahu** mohou interagovat na principu aktivity subjektu i objektu současně.

Role subjektu výchovy spočívá v realizaci výchovného působení na objekt výchovy, tedy toho, u koho chceme dosáhnout výchovných cílů. Tento vztah mezi subjektem a objektem výchovy je v celém edukačním procesu charakteristický i částečnou variabilitou. Pokud se subjekt výchovy aktivně zapojuje do výchovného procesu a je tvůrčím realizátorem edukačních snah, tehdy se vychovatel, učitel i sebevychovatel, sám stává objektem výchovy. A to za předpokladu, že se stává sám adresátem, aktivním příjemcem i spolutvůrcem výchovných snah i naopak. Může se jednat o rodiče, učitele, vychovatele, ale i žáka či skupinu žáků. Veškeré tyto snahy, vzájemná interakce mezi objektem a subjektem výchovy, variabilita edukačního procesu jsou založeny výhradně na mezilidském vztahu, který je velmi křehký s ohledem na specifika osobností, charakterových vlastností i rozdílných životních zkušeností všech účastníků. Toto platí dvojnásob pro specifikum sociálně pedagogické práce (Čábalová, 2011).

Cílem takové sociálně pedagogické snahy by měla být bezesporu mobilizace jedince nebo cílové skupiny, odstranění nežádoucí pasivity nebo naopak nežádoucí agility pro zlepšení životních podmínek vlastního soukromého a profesního i společenského života v komunitě a vedení ke svépomoci v zátěžových životních situacích, včetně jejich předcházení.

Bylo by až utopistickou představou, pokud bychom tvrdili, že sociálně pedagogické působení je stejně jako v modelu tradiční pedagogiky časově vymezeno. Vzdělávání by měl být proces celoživotní, opírající se o klíčové kompetence pro uplatnění v životě, včetně konkurenceschopnosti na trhu práce, kdy jeho ideálem je dosažení schopnosti sebevzdělávání a sebevýchovy po celý život. U sociálně pedagogické práce to není tak snadné. Ne vždy má tato práce tak hmatatelné výsledky, jako práce školní. Je to práce téměř nikdy nekončící, pokud se jedná o práci s celou komunitou, či jedinci, kteří již spadli na sociální dno. Lze tedy tvrdit, že sociálně pedagogická práce je nikdy nekončící proces, stejně jako proces socializace nebo učení, a to s ohledem na neustálé změny ve společnosti i nestability na trhu práce nebo na politické scéně, která by ve vyspělé společnosti měla pamatovat na potřebné.

Bohužel stále lze v praxi najít to, co Hopf (2001) nazývá konkurenčním vztahem školní a sociální pedagogiky. Oba tyto obory usilují o totéž, čili pomoc dětem a mládeži pomáhat dosáhnout kompetence, které je připraví pro spokojený i zodpovědný, tvůrčí a samostatný život a uplatnění v osobní, rodinné i profesní dráze. Zde škola stále zůstává pozadu bez znalosti metod sociální pedagogiky a jejího přínosu pro školskou praxi.

## 1.2 Předmět zájmu a funkce sociální pedagogiky

Předmětem obecné pedagogiky je již zmiňovaná edukační realita. Předmět sociální pedagogiky není tak striktně vymezen. Ač je sociální pedagogika považována za vědeckou disciplínu a ta by měla mít jasně vymezen předmět zkoumání, není tak snadné striktně jej stanovit. Co představitel sociální pedagogiky, to jiný názor. Kraus (2014) velmi zjednodušeně koncipuje předmět sociální pedagogiky jako **sociální aspekty výchovy**. Bakošová

(2011) se přiklání k životní pomoci, jako předmětu sociální pedagogiky, což se s ohledem na kořeny v sociální práci bezesporu nabízí.

Názor Klapilové (1995), který je opřen o absenci jakéhokoliv předmětu, je s ohledem na současný vědecký přístup k sociální pedagogice poněkud vyvrácen. Autorka také uvádí, že předmět sociální pedagogiky není zcela vymezen a mnohdy absentuje od dob A. Diesterwega a P. Natorpa. Je však pochopitelné, že lze těžce předmět vymezit, pokud sám obsah není jednotný. Autorka pouze nastínila možné předměty zájmu a tj. prostředí výchovy a pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců nebo skupin. Tato neshoda není typická jen pro naše teritorium, tápání v předmětu sociální pedagogiky lze zaznamenat i v zahraničí (Klapilová, 1996, Bendl, 2016, Kraus, 2011).

Bendl (2016) se také nesnaží o striktní vymezení předmětu sociální pedagogiky. Uvádí pouze předměty zájmu, které mohou být spíše rozsáhlým výčtem klíčových slov. Jsou to např. sociální deviace, rizikové chování, školní a rodinné prostředí, pomoc osobám závislým, chudoba dětí, děti ulice, multikulturní výchova, společenská determinace výchovy a mnoho dalších.

Podrobnější předmět, či oblast zájmu tohoto oboru nastíní následující výčet teoreticko-praktických činností sociální pedagogiky:

- zkoumání bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících socializaci jedince,
- příprava jedince na zvládání životních situací výchovným působením,
- vedení k soběstačnosti jedince, tzv. vedení ke svépomoci,
- akceptace společenské reality se všemi právy i povinnostmi,
- upevňování předpokladů zvládat vnitřní i vnější konflikty a efektivně řešit problémové situace v osobním, i profesním životě (Poláčková, Řezníček, 2004, Procházka, 2012).

Kraus (2014) a Procházka (2012) k těmto činnostem doplňují také realizaci sociálně pedagogické prevence a terapie.

**Realizace sociálně pedagogické prevence** zahrnuje analýzu sociálních podmínek, realizaci praktického výchovného působení a evaluaci výchovných opatření z hlediska jejich efektivity. Podmínkou efektivity primární prevence je zejména depistážní činnost.

**Realizace sociálně pedagogické terapie** vychází již z pozice sekundární, či terciární prevence, současně plní roli intervenční. Cílí na sociokulturně znevýhodněné jedince nebo skupiny potýkající se s problémy, které mohou spočívat např. v nepřizpůsobivosti, postpenitenciární fázi života, dlouhodobé nezaměstnanosti, různém druhu závislostního chování, ale i celé řadě dalších. Toto dvojí vymezení sociálně pedagogického předmětu zájmu je v obsahu paralelní s Krausovým (2009), tedy:

- **Profylaxe**, která cílí na prostředí jako konstrukt utváření osobnosti jedince nebo skupiny. Dále prostřednictvím analýzy výchovného prostředí volba pedagogických

intervencí, které mohou minimalizovat nebo neutralizovat nežádoucí vlivy ohrožujících podnětů. Prakticky se jedná o výchovu ke zdravému životnímu způsobu zdravé populace. Tato činnost se neobejde bez spolupráce dalších subjektů (škola, rodina, střediska prevence, poradenská zařízení ad.).

- **Kompenzace** plní funkci terapeutickou. Zahrnuje výchovné působení. Nabízí se pojem resocializační působení, či převýchovné snahy. Vhodnější je spíše neutrální konotace výchovného působení. Zde se již nejedná o oblast primární prevence na školách. Kompenzační – terapeutická oblast je podmíněna velmi specifickou odborností, která může být zastoupena etopedem, psychopedem, psychiatrem, adiktologem, ale i dalšími odbornými pracovníky zapojených institucí (zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, psychiatrické léčebny, terapeutické skupiny ad.).

Z předchozího výčtu činností, které jsou předmětem zájmu sociální pedagogiky, se nabízí vymezení dvou základních funkcí sociální pedagogiky, tj. **funkce profylaktická a kompenzační.** Oproti dvěma funkcím sociální práce, které Kraus a Hoferková (2016, p. 58) uvádějí, a tj. **funkce kurativní a stimulační**. Kurativní funkcí je myšleno odstraňování nedostatků, dysfunkcí a jejich důsledků, které brání optimálnímu vývoji jedince, kdežto stimulační funkce zahrnuje vytváření harmonického vztahu mezi tímto jedincem a společností.

K tomu je potřeba vyzdvihnout i výčet dalších činností, které Kraus (2009) zmiňuje v souvislosti s katalogem prací a stále „nedokonalým„ Zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, který pozici sociálního pedagoga absentuje.[1] Hupperz a Schinzler (1995) (in Kraus, 2008) uvádí i funkce další v tabulce 1.

**Tabulka 1: Funkce sociální pedagogiky**

| funkce | popis funkce |
|---|---|
| **pedagogická** | výchova s cílem harmonického rozvoje osobnosti a vedení ke zdravému životnímu způsobu |
| **profylaktická** | preventivní programy a aktivity zabraňující vzniku nebo snížení četnosti odchylek od normy/deviací |
| **kompenzační** | vyrovnávání sociálních rozdílů/deficitů pramenících např. z nepodnětného nebo jinak závadného prostředí |
| **korekční** | cílené programy odborného zacházení např. v rámci ústavní nebo ochranné výchovy, výkonu trestu odnětí svobody |
| **tutoriální** | péče, pomoc, právní podpora osobám, které se ocitly na okraji společnosti |
| **strukturální** | programy ovlivňující re/socializační proces, např. rekvalifikační programy |
| **distributivní** | distribuce pomoci tam, kde je nejvíce zapotřebí, např. uprchlíci |

[1] Zákon o pedagogických pracovnících nepamatoval na pozici sociálního pedagoga. V některých pozměňovacích návrzích bylo jeho obligatorní vymezení doporučováno s ohledem na přínos sociálních pedagogů ve školách, které pokryly zřízení pozice sociálního pedagoga ze šablon. https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

Sociální aspekty výchovy jako předmět sociální pedagogiky dle Krause (2008) do obecného konceptu zapadají a lze je také rozšířit o sociální aspekty výchovy se všemi jeho problémovými konsekvencemi.

## 1.3 Vymezení sociální pedagogiky a její dimenze

Na čem se většina autorů shoduje, je pojetí sociální pedagogiky jako aplikované, specializované formy pomoci, která nastupuje, pokud selhávají běžné způsoby ovlivňování psychosociální stránky subjektu výchovy s prvky podpory, ale i kontroly.

(Bakošová, 1995, 2006 a 2011) se pokouší vymezit celou řadu přístupů k sociální pedagogice následovně:

- pedagogika prostředí,
- forma životní pomoci lidem nacházejících se v různých problémových situacích,
- přístupy k odchylkám sociálního chování,
- pedagogická disciplína.

Bendl (2016) determinuje sociální pedagogiku společenskou objednávkou. Od toho lze odvodit její předmět zájmu, jenž nemusí být zcela stabilní s ohledem na prostředí a aktuální společenské změny. Jednoduše řečeno, společnost volá po řešení problému a sociální pedagogika by měla být schopna pružně reagovat na tyto změny. V tomto směru se jedná o živou substanci pedagogické vědy, jejíž předmět zkoumání je stejně nestabilní, jako společnost lidí sama o sobě. Sociální pedagogiku přirovnává k „hasiči sociálních problémů“. Paradoxem je, že mnohdy sama společnost tyto problémy může svými neuváženými kroky vyvolat, např. politickou, či socioekonomickou nestabilitou, či přehlížením a odkládáním problémů, na které mnohdy sama školská praxe upozorňuje.

Zdá se být tak jednoduché zaměřit se dle předchozí definice pouze na formování jedince prostřednictvím výchovy k vhodnému životnímu způsobu. Každý si však pod pojmem životní způsob může představit něco jiného nebo tento pojem zamění za životní styl. Je potřeba si uvědomit, že životní způsob, potažmo životní styl rodiny, ve které probíhá výchova jedince v interakci se všemi členy rodiny podílejícími se na jeho výchově, ovlivňuje strategie jednání i zvládání životních zátěžových situací, vývojových krizí a nemalou měrou se podílí také na docilitě a postoji ke vzdělávání nejen jako k životní hodnotě, ale mnohdy jediné možnosti jak dosáhnout změny.

Sociologické kategorie jako životní styl a životní způsob jsou mnohdy považovány za synonyma, lze však najít rozdíl mezi některými autory v jejich vymezení.

**Životní způsob** je podle Růžičky (2017) souhrn životních podmínek, které zahrnují sféru zejména pracovní, rodinnou, finanční, a to jak nejchudších vrstev obyvatel, tak těch nejbohatších, přičemž obě tyto vrstvy jsou charakteristické svými potřebami a spotřebou jako ukazateli způsobu života. Životní způsob však není jednoznačný pojem, označuje také

celou škálu činností, zvyklostí a obyčejů, jakož i prvků materiální a duchovní kultury. Kubátová (2010) životní způsob považuje za obecný pojem, který je do jisté míry nadřazen pojmu životní styl.

**Životní styl** je dle Linharda (2017) v mnohém podobný, ne-li totožný k životnímu způsobu, a to zejména s ohledem na škálu činností, zvyklostí. Je však doplněn nad rámec společenské kultury o osobní hodnoty a zájmy v kontextu s životními rolemi, podmínkami a cykly, které podtrhuje jakási rigidita vůči stárnutí. Autor vymezuje také další příbuzný pojem, a tím je **životní sloh**, ten však není předmětem zájmu studijní opory, jelikož se více vztahuje k umělecké avantgardě, ač i ta může předurčovat tendence k subkulturnímu způsobu života a životního stylu. Kubátová (2010) životním stylem vymezuje konkrétní představu způsobu života jedince i sociální skupiny. Taková skupina může mít i charakteristické subkulturní znaky, tedy vzorce chování, hodnot, norem, které se nemusí ztotožňovat s majoritou.

Kubátová (2010) se hlouběji zabývá právě způsobem života, který považuje za předmět sociologie životního způsobu jako multiparadigmatické vědy s mnohými teoriemi a názory. Uvádí i úzkou spojitost, synergii, ale i synonymitu s kvalitou života a životní úrovní.

Souhrnem jsou tedy životní styl i životní způsob často považovány za sociologické jevy, které do značné míry ovlivňují jednotlivce i skupiny v zájmu sociální pedagogiky jako vědy, která se zabývá vlivem prostředí na výchovu jedince a jeho schopností čelit životním situacím adekvátně normám společnosti a vývojové normě jedince.

Weber (in Giddens, 2005) dává životní styl do spojitosti s životním statusem. Giddens (2005) v životním stylu akcentuje vliv urbanizace (cílené, uměle vytvářené prostředí pro život ve městech) přelomu 20. století jako ukazatel dlouhodobých a trvalých změn způsobu života. Tempo života ve městě a značná mobilita, neukotvenost k jednomu místu, zejména tedy ve velkoměstech i nižší **sociální kontrola**[2] tvoří ve své neosobnosti podhoubí individualistickému způsobu života, který je částečně ovlivněn i konzumním způsobem života postmoderní rodiny 21. století.

Stačí se zaměřit na chudobu v amerických a latinskoamerických městech, které se na rozdíl od evropských nevěnovalo tolik pozornosti. Některé městské části se tak staly mementem pauperismu a často pejorativně užívány v negativní konotaci, např. čtvrť New Yorku Bronx, ale i u nás v České republice je řada takto negativně konotovaných městských částí. Zde je jen krůček od prostředí, které se vlivem urbanizace a kumulace osob se specifickým životním stylem mohou stát tzv. **no-go zone** části, kde existuje trvalé napětí

[2] Sociální kontrolou ve velkoměstech je myšlena neformální kontrola subjekty bez specifického zmocnění, tj. rodina, škola, církev apod., které tvoří její složku spíše patercionalistického rázu ve své emotivní, zabezpečovací podobě, jako kontrola sociálního chování vyplývající z aktivit a vycházející z každodenních situací. Typickými jsou např. pokárání nevhodného chování v prostředcích hromadné dopravy spolucestujícími (Kuchta, Válková et. all, 2005, p. 184).

a tyto městské části jsou charakteristické svým vlastním teritoriálním i samozvaným správním územím, kde se neodváží ani složky integrovaného záchranného sboru bez ozbrojeného doprovodu.

Vývoj společnosti, urbanizace, zprůmyslňování a celosvětové změny po každé válce přinášely a přináší potřebu řešení sociálních změn, dopadů těchto změn na rodiny, děti i jednotlivce a zvýšenou potřebu adaptace na změny. Tyto změny ve svých důsledcích přináší možnost růstu, ale i rizika neschopnosti adaptovat se na tyto změny a mohou vést ke kumulovaným krizím. I proto je možno odhalit kořeny sociální pedagogiky v občanské dobročinnosti a výchovném vlivu církevních, pečovatelských, vzdělávacích spolků a organizací. Jeden z kořenů vede k sociální práci, jako jednomu z pilířů dnešního vymezení sociální pedagogiky jako vědy. Tak jako rostla potřeba řešit sociální otázky společnosti a dopady společenských změn na rodiny a jednotlivce, tak rostl i význam sociální pedagogiky.

Nezanedbatelným vlivem na utváření jedné ze základních pedagogických disciplín – sociální pedagogiky, je přínos pedagogických osobností, kterými se následující část studijní opory bude také zabývat. Hopf (2001) tuto expanzi sociální pedagogiky s jejím rozšiřováním pole působnosti vymezuje 60. léty 20. století, kdy bylo potřeba řešit socializační rizika rostoucího počtu dětí a mládeže zejména střední třídy. V tomto období si sociální pedagogika budovala status atraktivního oboru a svou širokou působnost. Toto období však není bodem zrodu oboru, ale pouhým milníkem vývoje sociální pedagogiky jako vědního oboru, kde striktně platí, že bez teorie není praxe a bez praxe není teorie.

Tím, co dnes spadá do oblasti sociální pedagogiky, tj. zejména vliv prostředí na výchovu a otázka negativních vlivů na utváření osobnosti vychovávaného jedince, či skupiny se zabývalo lidstvo od dob vzniku městských států ve starověku. Vybranými osobnostmi dějin pedagogiky, které lze z dnešního úhlu pohledu nazvat reformátory - sociálními pedagogy se bude zabývat následující podkapitola 1.4.

Na začátku bylo zmíněno, že filozofie je kolébkou veškerých věd společenských i přírodních. Nelze však sociální pedagogiku kategorizovat jen jako dílčí pedagogickou disciplínu aplikační. Její kořeny mají velmi blízko k sociologii, sociální patologii, ze kterých čerpá poznatky o vlivu prostředí, společenských norem a změn ve společnosti na socializaci člověka. Vychází i z poznatků současné psychologie a psychiatrie i adiktologie, a nelze opomenout snad ten nejzásadnější přínos sociální práce pro tento obor.

Dalo by se říct, že sociální pedagogika je siamským dvojčetem sociální práce. To bylo odděleno a žije si již svým rovnocenným životem. Velmi specifickou oblastí, která se stále formuje zejména v posledních pěti letech, je vztah sociální pedagogiky ke speciální pedagogice v kontextu společného vzdělávání, tzv. inkluzivní politiky.[3]

[3] Pro zajímavost, sociální práce v sousedním Polsku spadá pod oblast pedagogických věd, konkrétně pod sociální pedagogiku, u jejíhož zrodu byla osobnost Heleny Radlińské, která měla jasnou vizi a založila v roce 1945 Katedru Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Polský odborný časopis Pedagogika Społeczna vychází již třicet let a má velmi úzkou spojitost se sociální prací, která je subdisciplínou sociální pedagogiky. Není tudíž paralelním oborem jako je tomu u nás.

Kraus (2008) pojímá sociální pedagogiku v užším i širším úhlu. To není až tak podstatné rozebírat do hloubky. Pojímá ji však nejen ve vztahu k jednotlivci, či skupině, která potřebuje pomoc v náročné životní fázi, ale také z hlediska potřeb celé společnosti. Vychází z konceptů:

- **potřeby pomoci** jako premisy individualistického pojetí sociální pedagogiky, která má oporu v poznatcích psychologie a je blízká pedagogickému přístupu J. F. Herbarta,
- **sociální pedagogiky** jako takové, která se opírá zprvu o sociologické poznání.

Podle Bakošové (2005) a Krause (2008) se sociální pedagogika veškerými svými snahami opírá o tyto základní cíle:

- objasnit interakci mezi prostředím a výchovou,
- zabývat se právní stránkou výchovy,
- prostřednictvím výchovy pomáhat všem věkovým kategoriím,
- zabývat se odchylkami od norem sociálního chování dané společnosti.

Současná sociální pedagogika se dle Bendla (2016) a Krause (2008) opírá o dvě základní dimenze, jak sám její název napovídá:

- **Sociální dimenzí** má na mysli podmínky dané společnosti, které předurčuje stát, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu. Tyto podmínky předurčují proces socializace jedinců i sociálních skupin. Jedná se o dynamický proces, který je dán specifiky vývoje jednotlivce, skupiny i společnosti jak v regionálním, tak globálním měřítku. Tato oblast spadá i do celospolečenského kontextu environmentální výchovy.
- **Pedagogickou dimenzí** je vymezena snaha o kompromis a eliminaci konfliktů mezi společensky žádoucími cíli a požadavky jedince nebo sociální skupiny, na kterou je nepřímo působeno ovlivňováním prostředí – podmínek, kde žijí. Toto prostředí je subjektem i objektem výchovy současně. Tato vzájemná interakce prostředí jako spolutvůrce výchovného snažení je typická zejména na regionální úrovni.[4]

## 1.4 Vybrané mezníky a osobnosti sociální pedagogiky jako vědy

Po staletí byl tradiční model rodiny a výchovy dominantní. Děti si od útlého dětství osvojovaly dovednosti potřebné pro dospělý život v širokém rodinném kruhu. Industrializace započala pomalu, nenápadně atomizovat tradiční model rodiny a moderní technologie, včetně konzumního způsobu života a tlak na profesní kariéru tuto atomizaci zdárně ukotvují. Dříve dítě získávalo svou kvalifikaci v široké rodině, právě ty nejchudší regiony, kde dominovala domácí ruční výroba, předurčovaly profesní dráhu dítěte velmi záhy. Většinou

[4] Projekt vesničky Vzájemné soužití je ukázkou vzájemné propojených dimenzí, prostorem nejen pro sociální práci, ale i sociálně pedagogické snahy o udržení žádoucího stavu komunity. https://www.vzajemne-souziti.cz/historie

jen nejstarší sourozenec byl dán tzv. na učení řemeslu a měl otevřenější budoucnost. I přesto dnes mnohé rodiny nevidí ve vzdělanosti investici a vzdělávání nepovažují za jednu z klíčových strategií obživy.[5] Tento přirozený proces přípravy na dospělý život s měnícími se potřebami společnosti i potřeb jednotlivců a rodin, převzala škola jako druhá, po rodině nejdůležitější socializační instituce.

Státem organizovaná výchova nikdy nenahradí tu rodinnou. Oslabení a vymizení tradičního modelu rodiny, její transformace na rodinu moderní, dnes již pojímanou jako postmoderní, v důsledku zatížilo i školské instituce a chtě nechtě jim na bedra položilo roli, na kterou nebyli učitelé profesně připraveni, navíc pod tlakem měnících se politických ideologií napříč historií naší republiky po současnost. Dnes bychom mohli říct, že je na učitele vyvíjen tlak, aby plnili i roli téměř diagnostickou, intervenční, mediátorskou, sociální, částečně i terapeutickou, a to bez položení základů třeba jen mentoringu, mediace, supervize nebo poradenství jako takového. Dnes již nestačí být jen odborníkem, ač zapáleným pro svůj předmět – aprobaci.

Školská instituce už zdaleka není jen nositelkou znalostí. Právě tam kde škola selhávala při uplatňování svých tradičních výchovných metod či kázeňského řešení problémů, otevírá se prostor pro sociálně pedagogická opatření. Bohužel mnohdy až jako jeden z kroků sekundární prevence. Svou úlohu v nárůstu potřeby řešit sociální problémy spojené i s výchovou a vzděláváním byla rostoucí pluralita názorů ve výchově a vzdělávání a do značné míry sekularizace společnosti.

Jeden z mezníků zrodu sociální pedagogiky Průcha (2006, 2009) datuje počátkem 20. století. Tento počátek situuje do německého prostředí, odkud se pojem Socialpädagogik dostal do širšího odborného povědomí. Původně tento termín označoval praktická opatření vůči „zpustlé„ mládeži, která by v dnešním pojetí spadala do kategorie delikventního a predelikventního chování. Klapilová (in Bendl, 2016) zmiňuje Diesterweghovo dílo z roku 1850 Rukověť vzdělání pro Německé učitele, kde tento pojem Sozial-pädagogik právě díky pomlčce staví do role spojenců společenského a výchovného působení bez bližšího vysvětlení autora.

Zajímavostí je, že Cichosz (2007) datuje zrod polské sociální pedagogiky na konec 19. a začátek 20. století. Je nutno tedy rozlišit první zmínky o sociální pedagogice jako pojmu a hlubšímu zájmu a rozvoji sociální pedagogiky jako vědy. Je také nutno uvést, že anglosaská pedagogika tento pojem nezná. Obsahově jsou mu blízké termíny např. „research on socialy handicapped nebo malajusted což označuje zkoumání sociálně handicapovaných nebo nepřizpůsobivých a toto vymezení se může jevit samo o sobě negativně

[5] Pro hloubkové typy studentů je možno seznámit se s článkem Práce jako řešení? Strategie obživy osamělých matek v ČR Radky Dudové (2009) http://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2009/04/06.pdf

konotované, či dokonce stigmatizující. Poněkud lépe zní social education, avšak tento pojem nepokrývá zcela rozsah působení sociální pedagogiky jako u nás, či sousedních zemích.[6]

Československo 20. a 30. let 20. století tuto oblast sledovalo v součinnosti Pedagogického ústavu v Praze a sociálního oddělení policejního ředitelství.[7] V té době byla za přímý důsledek zločinnosti považována nedostatečná mravní výchova mládeže. Lány (1926, in Průcha, 2006, p. 87) tuto výchovnou nedostatečnost akcentuje jako apel k probuzení svědomí společnosti, která nevidí příčinnou souvislost mezi chudobou, hladem, bídou, ale spatřuje v té době jedinou možnou výchovnou intervenci v tvrdých represivních opatřeních. Z Lányho přístupu vychází přímá souvislost mezi sociální pedagogikou a speciálně pedagogickou disciplínou - etopedií.

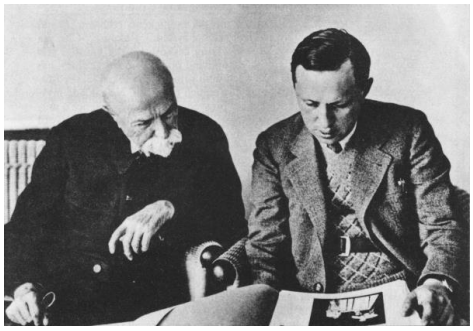
Jestliže byla zmínka o Československu a Lányho přínosu pro sociální pedagogiku je vhodné vyzdvihnout významnou osobnost Tomáše Garrigua Masaryka, našeho prvního prezidenta, profesora a zakladatele české sociologie, ale i pedagoga. Ten v Čapkových Hovorech s TGM uvedl v souvislosti se sociálními problémy ve výchově, že **děti jsou nejstrašnějším mementem pauperismu**. I dnes ve vyspělé demokratické společnosti je jeho citát aktuální. Masaryk kladl důraz zejména na výchovu při řešení sociálních otázek ve společnosti. On sám pocházel z velmi chudých poměrů. Jeho žité zkušenosti z chudobných poměrů, vzdělanost a vliv na utváření základů naší společnosti byl a je stále významný.

***K ZAPAMATOVÁNÍ***

**Memento pauperismu** v sobě obnáší apel, aby společnost pamatovala na chudé, zejména na rodiny s dětmi, které vychovávají budoucí generaci v chudobě. Děti vyrůstající v chudobě, jsou tedy konstruktem i produktem sociálních podmínek a prostředí, ve kterém vyrůstají, a to velmi záhy může předurčovat vidinu jejich budoucnosti, zejména potřebu otevřené budoucnosti, kterou i náš významný dětský psycholog Zdeněk Matějček považoval za jednu ze základních potřeb dítěte. Potřeba otevřené budoucnosti je mimo jiné myšlena i v kontextu vzdělanosti, vzdělavatelnosti a tolik důležité konkurenceschopnosti na trhu práce.

[6] Pod tímto názvem bylo v roce 2021 vydáno monotematické číslo časopisu Social Education, kde si lze rozšířit znalosti o uchopení aktuálních témat vzdělávání v období pandemie. https://www.socialstudies.org/social-education/85/2

[7] Oblast penitenciární péče zpustlé mládeže byla předmětem zájmu našeho téměř zapomenutého penitenciaristy Emila Lányho, který v roce 1926 vydal stať „Zločinnost mládeže a její vězeňská výchova“. Paradoxně zemřel za tragických okolností za zdmi pankrácké věznice za svou účast v protifašistickém odboji 5. května 1945. Zasloužil se významně o změnu pohledu na „zpustlou„ mládež z hlediska terciární prevence. Byl vysoce mravním patriotem s vojenskými zkušenostmi z období první i druhé světové války.



Obrázek 1: T. G. Masaryk a Karel Čapek (neznámý autor, 1931)

***ÚKOL K ZAMYŠLENÍ***

Tomáš Garrique Masaryk se v kapitole O dětství a výchově – Čapkovy knihy Hovory s T. G. Masarykem, zamýšlí nad společenskými kontexty výchovy.

V rámci výuky a následné diskusi se studenti seznámí se společenskými kontexty výchovy Masaryka a pokusí se společně dojít k závěru, zda došlo k odklonu od Masarykovy představy nebo nikoliv, zda současné společenské kontexty výchovy tvoří bariéry nebo naopak příležitosti k sociální změně.

---

Od 60. let si sociální pedagogika rozšiřovala pole působnosti a expandovala díky neustále vznikajícím problémovým situacím ve společnosti. Stále trvající socializační rizika, která nesouvisí pouze s nižší společenskou třídou, ale stále více zasahují i do středních vrstev, vyžadovala intervenční snahy. Získala si vlastní identitu, uplatnitelnost absolventů tohoto oboru. Stále ještě ve stínu školní pedagogiky hledala odpovědi na otázky dle Hopfa (2001):

- Hledání životních norem dětí, mládeže a jejich rodin v souladu s měřítkem kolektivních hodnot i potřeb dynamicky se měnící společnosti i odklonu od tradičního modelu rodiny, tzn. **individuální životní dráhy.**
- Specifik práce s dětmi a mládeží, kteří neprošli tradičním modelem výchovy nebo jejich rodina, či oni sami selhali v některé rozhodující životní fázi předčasné konfrontace s problémy všedního života dospělých, tedy **každodenní překonávání překážek.**
- Možností a limitů, jak čelit krizi hodnotové orientace, absenci závazných hodnot, norem a variabilitě životních podmínek, související s **krizí životní orientace.**

Kořeny sociálně pedagogické práce Procházka (2012) popisuje napříč dávnou minulostí velmi podrobně, stejně jako Přadka (et. al, 1999) nebo Šmahelová (2012). Pro představu, jak bylo nahlíženo na výchovu s profitem pro společnost a pod vlivem tehdejšího prostředí je vhodné zmínit některá fakta a představit vybrané osobnosti dějin pedagogiky. Částečně si udělat představu, jak se vychovatelé i společnost zamýšleli nad výchovou „ideálního

občana“ není na škodu ani dnes, kdy čerpáme inspirace napříč současným globálním světem.

## NEZAPOMEŇTE NA ODPOČINEK

Seznámili jste se s úvodním vymezením sociální pedagogiky jako vědy. Před další částí studijního textu, která se může jevit náročná s ohledem na historické mezníky, je vhodné zařadit zde relaxační moment.

Pokud jste porozuměli obsahu předchozího textu, můžete se věnovat rozjímání nad svým životním stylem a tím, jak Vaše profese může Váš životní styl ovlivnit a naopak.

### PRVOBYTNÁ SPOLEČNOST

O socializaci našich předků v pravěku se můžeme dozvědět mnohé z archeologických vykopávek, nebo hledat představy o způsobu tehdejšího života u velmi primitivních kmenů mimo naši vyspělou civilizaci. Prvobytná společnost[8] byla charakteristická spíše matriarchátem a měla velmi jednoduchý charakter. Sociální kontrolu zajišťovala stařešina, existovala zde přirozená dělba práce, která nesla charakter sebezáchovný, ale i seberealizační. Postačilo být zdravý, fyzicky zdatný a být dobrým lovcem a ochráncem, v případě ženy symbolem plodnosti.

Pracovní složka výchovy dominovala a významná ochranná funkce rodiny, či spíše tlupy mohla působit i preventivně. Bez rodiny by jedinec zahynul. Mezi dětstvím a dospělostí tvořil předěl posvátný přerodový rituál, nejčastěji iniciační zkouška, dnes zkouška z dospělosti, ač ta sama nemusí být statusem samostatnosti, schopnosti přežít, uživit se a nést zodpovědnost.[9] Takovým rituálem se z chlapce stával muž, z dívky žena. Komunita žila v naprosté závislosti jednoho na druhém i v souladu s jasnými nepodkročitelnými pravidly a sankcemi. Nejhorší sankcí byla smrt nebo vyobcování z komunity, což se taktéž rovnalo odsouzení k smrti. Jedinec, který měl dostatečnou míru agresivity, byl zcela jistě ve výhodě, oproti dnešní společnosti, která projevy agrese odsuzuje.

[8] *„Základem předtřídní společnosti, dříve označované též jako primitivní nebo prvobytná společnost, byl prvobytně pospolný řád, kdy základem výrobních poměrů bylo společné vlastnictví výrobních prostředků v beztřídní společnosti. Neobyčejně nízká úroveň prvobytných výrobních sil, výrobních nástrojů a výrobní techniky byly podmíněny i nízkou úrovní společenské organizace, vzájemných vztahů a pospolné práce pravěkých lidí; v důsledku toho byl člověk do značné míry ovládán ještě přirozenými zákony přírody“ (Wolf, 2018).*

[9] Definice dospělosti není v psychologii jednoznačná, úderem 18. roku věku z hlediska zákona je člověk dospělým, ale to ještě neznamená, že je zralým po tělesné i duševní stránce s ohledem na individuální rozdíly z hlediska biologického i sociálního, tedy i do značné míry vlivu výchovy, jak uvádí Thorová (2015).

Primární socializační jednotkou prvobytně pospolné společnosti byl kmen, který umožňoval překonat nebezpečí a chránil jednotlivce i skupinu, s pokrokem společnosti tuto úlohu později přebírala širší rodina, která tímto plnila hlavní podpůrnou funkci. S rozmachem společnosti, vědecko-technickou revolucí a následnou atomizací rodiny byla tato úloha předisponována na stát (Matoušek, Doležal, 2013).

## STAROVĚKÉ CIVILIZACE

Vznik soukromého vlastnictví a přechod od prvobytně pospolné společnosti znamenal i potřebu něco vlastnit, později někoho vlastnit a tím byl otrokářský řád. Starověk je právem považován za kolébku lidské civilizace. Egypt, Mezopotámie, Řecko, Řím, ad. od 4. tisíciletí př. n. l. nastolil velmi silně militaristickou výchovu. Výchova se stala ve Spartě věcí veřejnou, o dítěti rozhodoval stát. Otec rozhodoval o životě a smrti dítěte. Vliv rodiny byl potlačován a v sedmi letech se dítě stávalo předmětem státní výchovy a kontroly státu. Absolutní poslušnost a tvrdé tresty byly jedinou prevencí vymykání se normě tehdejší společnosti.

Ve starověkých Athénách byla výchova stále pod kontrolou státu, avšak již v soukromých rukou různých typů škol, do těch pak doprovázel děti pověřený otrok, kterému říkali Paidagogos. Princip kalokagathia se nesl v duchu rozšíření dosud dominující výchovné složky tělesné na složku rozumovou, mravní, estetickou v pojímání ideálu člověka jako symbiózy tělesné i duševní. Tento ideál krásy a dobra, po stránce tělesné i duševní byl podpořen filozofickými disputacemi a širokým zájmem o poznání světa.

První ucelený systém výchovy vytvořil Platón (427 – 347 př. n. l.) ve svém díle Ústava a Zákony. V jeho odkaze je i zmínka o dobrých a špatných rodičích, nikoli však z pohledu plnění rodičovských funkcí, ale kastovnického systému. Z jeho díla je patrná tendence k segregaci, avšak z prvními náznaky systémového řešení sociální a výchovné otázky společnosti. Hlavním přínosem jeho díla pro sociální pedagogiku je zakotvení vlivu společnosti na výchovu s ohledem na potřeby společnosti, jejího výchovného působení a představa o cíli výchovy, tedy ideálu občana jako stavebního kamene prosperujícího státu.

Římská výchova v mnohém přebírala principy té řecké, a to v duchu utilitarismu, jako principu užitečnosti, využitelnosti, výchovy jako prostředku k dosažení zejména společenských cílů.

Zajímavostí starověkého Říma byly tzv. kojné či mléčné sloupy „Columna lactaria“. Zřejmě sloužily k vícero účelům, zásadní je jejich strategické umístění poblíž městských bran nebo centra města. K těmto sloupům mohly přicházet ženy, které nemohly kojit své dítě a využít kojnou, případně dítě odložit a doufat, že se ho někdo ujme.

Z dnešního pohledu bychom mohli říct, že se jednalo o starověkou platformu charity i náhradní rodinné péče jako takové. Své mateřské mléko zde nabízely kojné i starým a nemocným, což bychom dnes mohli považovat za zvrácenost, ale taková byla doba. Nabízení

mateřského mléka potřebným lze zaznamenat i na uměleckých dílech, freskách, obrazech jako na obrázku 1a 2.

**Obrázek 2: Columna lactaria** (neznámý autor, 2004)

**Obrázek 3: Freska zobrazující záchranu chudého starce poskytnutím mateřského mléka** (Bolognini, 2008)

## STŘEDOVĚK

Středověká výchova je považována za pilíř utváření značného vlivu církve na výchovu a obraz společnosti i jednotlivce v duchu zejména křesťanské morálky a její vliv zasahoval a do značné míry i dnes zasahuje do odvětví sociální práce. Odklon od tělesné složky, byl zřejmý a její potřeba posílení pracovní a mravní složky výchovy dle benediktinského motta: „Ora et labora“, čili modli se a pracuj, byl typickou ukázkou potřeb společnosti i ukazatelem vlivu Universa a církve jako takové na společenské konsekvence. Za zmínku stojí i výchova prostého lidu, která sice probíhala v rodině, ale nesla se v duchu společenské nerovnosti. Dále i potřeb církve v duchu boží bázně jako preventivního i restriktivního modelu výchovného působení na jednotlivce, rodinu i místní komunitu kostela, kde probíhaly bohoslužby. Dítě středověku bylo od počátků jeho zrození hříšnou nádobou, tělesné tresty, poslušnost, pokora, kázeň a bázeň šly ruku v ruce i s tělesnými tresty.

Významnou osobností středověkého přístupu k chudým, nemocným a opuštěným byla **Anežka Přemyslovna řečena Česká**[10] (1211 – 1282), dcera Přemysla Otakara I. Její oproštění se od sociální role princezny, od všeho hmotného majetku znamenalo duchovní osvobození. Založila špitál a položila základy nemocniční i charitativní péče. V tomto směru se jako významná žena našich dějin zasloužila o průkopnictví v organizované charitativní pomoci chudým a nemocným.

Za zmínku stojí uvést i filantropickou osobnost **Jana Milíče z Kroměříže** pionýra terénní sociální práce a velkého kritika křesťanské církve. Renesanční výchova oproti středověké církevní začala dítě vnímat odlišně v duchu humanismu. Navracela se k přirozenému principu výchovy a harmonickému rozvoji tělesné i duševní stránky dítěte. Toto období spadá již do novověku.

## NOVOVĚK

Předchůdci sociální pedagogiky raného novověku byli utopisté, kteří výchovu začali vnímat jako hybnou sílu měnícího se světa a podmínku společenských proměn. **Thomas Moore** (1478 – 1535) a **Thomas Campanella** (1568 – 1635) přišli s utopistickou představou nereálného konceptu společnosti. Právě Moorova sociální etika v jeho díle Utopie skýtala vizi společného majetku jako sociální rovnosti. Campanellův Sluneční stát akcentuje potřebu vzdělávání v duchu potřeb společnosti, které je rovno – přímo úměrné společenské prestiži.

Významnou osobností španělského humanismu byl **Juan Luis Vives** (1492 – 1540). Je považován za otce systematického přístupu v péči o chudé, kterého zřejmě inspiroval Thomas More. V té době byli oba považováni za revolucionáře v této oblasti. Jejich představa péče o nezaměstnané spočívala ve výchovném systému, tudíž by měla přejít i na vzdělávací

[10] Anežka Přemyslovna byla svatořečena papežem Janem Pavlem II. v listopadu roku 1989. Stala se již dávno před jejím svatořečením patronkou chudých, nemocných a trpících.

instituce, nejen stát a obec. Jeho dílo analyzoval Klaus Mollenhauer a stanovil čtyři základní principy sociální péče státu dle Vivese (in Procházka, 2012):

- povinnost chudých pracovat,
- povinnost městské rady zprostředkovat práci a vyučení se řemeslu,
- povinnost individuálního přístupu,
- povinnost spojit péči o chudé s křesťanskou výchovu.

Jedním z prvních reformátorů, německých zemí, kteří se zasloužili o podporu rovnostářského myšlení, byl **Martin Luther** (1483 – 1546), který proklamoval potřebu a dosažitelnost vzdělání, dostupnost škol všem, zakládání škol z peněz bohatých pro chudé. Byl jedním z prvních, kteří se zabývali myšlenkou prosociálnosti a přístupu ke vzdělání společenskou změnou. Nebyl odpůrcem církve, ale byl zastáncem názoru, že by neměla mít monopol na veškeré dění ve společnosti.

Renesanční výchova novověku se nesla v duchu návratu k antickým představám, avšak již z duchu náklonu k přirozenosti, přírodě a humanismu. Jednou z nejvýznamnějších osobností pedagogiky novověku byl **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). Vliv prostředí a výchova všemi smysly i diferenciace ve výchově a vzdělávání i pro děti méně bystré nebo liknavé by jistě mohla být náznakem utváření povědomí o vlivu prostředí na dítě a v té době stále ještě utopistickou představou otevřené budoucnosti všem dětem prostřednictvím vzdělanosti a celoživotního učení.

Komenský poukazoval na potřebu vytvořit dětem podnětné edukační prostředí. Zabýval se i nepřímým ovlivňováním dítěte poučením rodičů, zejména matky např. ve svém Informatoriu školy mateřské. Zabýval se i vybavením třídy a počtem žáků v ní. Jako jeden z prvních popisoval potřebu tzv. pomocného učitele, dnes bychom mohli říct asistenta pedagoga, či druhého učitele ve třídě. Proč by jím nemohl být i sociální pedagog. Jestliže je sociální pedagogika Bakošovou (2005) vnímána jako životní pomoc.

Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských v celém svém konceptu zlepšení světa bezesporu může být snahou o resocializaci celé společnosti, návrat k žádoucímu stavu věcí nejen v politice, ale i výchově.[11] Jeho dílo bylo důsledkem třicetileté války, kterou Komenský považoval za významný mezník svého díla. Chtěl, aby se již nikdy neopakovaly válečné hrůzy a lidstvo se poučilo – napravilo. Své dílo nedokončil, a to v sobě nese jistou symboliku. Ta spočívá v nekonečnosti snažení o nápravu světa, prostředí, všeho lidského počínání a myšlení. *„Věci lidské nejsou docela v pořádku, ale nejsou zcela ztraceny“*, zní jeden z jeho výroků.[12]

[11] www.komensky2020.cz je odkaz, kde se lze dočíst o zajímavém projektu, který se nese v duchu Komenského celoživotního přání, nápravy lidstva. V roce 2020 bylo 350. výročí úmrtí a v roce 2022 si připomínáme 430. výročí narození J. A. Komenského. Dnes hovoříme o kompetencích, Komenského ctnosti jsou jimi bezesporu také. Krásnou ukázkou jsou příběhy lidskosti tohoto projektu, které ukazují cestu, jak zlepšit prostředí – svět vlastním přičiněním.

[12] Tento citát velmi pěkně vystihuje i koncept pedagogiky prof. Jaggla (2019), který v souvislosti se stavbou katedrály svatého Štěpána ve Vídni přirovnal snažení náboženské pedagogiky k výsledkům práce pedagoga.

Komenský pod ideou humanismu a demokratického myšlení a apelu ke sjednocení všech národů vyzýval i k respektu a diferenciaci v zacházení s lidmi. Popsal sedmero společenských řádů, které napříč touto hierarchií mělo respektovat národ, příslušnost i důstojné jednání. Spravedlivé sociální zřízení státu považoval za návrat k přirozenosti. Nabádal také k tomu, aby vláda pocházela ze středu tohoto výčtu, což přináší i vizi multikulturní a sociální diverzity a spravedlnosti (Procházka, 2012, p. 29):

- cizinci,
- přistěhovalci,
- občané nižšího řádu,
- občané rozdělení do obvodů a okrsků,
- správci a nižší úředníci,
- knížata a králové.

Osvícenecká osobnost **Johna Locka** (1632 – 1704) s jeho konceptem všemocné výchovy, byla ovlivněna Komenského Pansofií. Kasper a Kasperová (2008) Johna Locka vymezují politickým pojetím pedagogických myšlenek o výchově. Jeho výchovné spisy cílí k výchově občana jako gentlemana, který disponuje schopnostmi zakládat rodinu, zajistit příjem pro její obživu a prosperitu společnosti, na níž se svým způsobem sám podílí. Byl zástupcem demokratického liberalismu, stavěl se proti despotické vládě. Odděloval soukromé zájmy od zájmů společnosti ve vzájemné toleranci jako předpokladu občanského soužití dle hodnot moderní doby.

Jeho Úvahy o výchově (1693) se opíraly o konkrétní životní a výchovné zkušenosti, které zažil v domě svého otce – puritána. Cílem Lockova výchovného snažení by měl být gentleman, jehož výchova je ukotvena šťastným dětstvím, s úctou k jeho právům a povinnostem. Jedním z jeho výchovných aspektů byla nejen rozumová a estetická výchova, ale zejména i ta tělesná a pracovní. V průběhu života by měl člověk být chopen sebevzdělávání a sebevýchovy, tak, jak to viděl i J. A. Komenský v jeho tezi o celoživotním učení.

## MODERNÍ DĚJINY

V dějinách pedagogiky lze nalézt řadu významných osobností, které se snažily pomáhat nejen opuštěným nebo osiřelým dětem. V období moderních dějin se lze setkat s pedagogickými osobnostmi, které se zasazovaly o prospěšný, vlastenecký, veskrze šťastný život mladých lidí.

Byli to například **filantropisté**, kteří zdůrazňovali přínos jednoho člověka pro druhého a v pomoci bližnímu viděli smysl šťastného života. Na pozadí industriální výchovy, která směřovala k soběstačnosti, schopnosti uživit se sám prostřednictvím vyučení nějakému řemeslu, zcela jistě položili základ sociálně pedagogickým myšlenkám. Vlastním přičiněním pod vedením zkušeného mentora lze dosáhnout šťastného života. Cílem výchovy filantropů byl osvícený pragmatik, pracovitý, zdržující se zahálky (Kasper, Kasperová, 2008).

**Pietismus** jako další z proudů se pod záštitou protestantské církve v období po třicetileté válce věnoval péči a podporu chudým, osiřelým, starým lidem. Pietisté zakládali v duchu striktní náboženské morálky sirotčince, chudobince a starobince. Chtěli tak přispět k obnově křesťanské morálky v poválečných letech, odklonit se od sekularizace společnosti – důsledkem osvícenského vlivu. Jednalo se spíše o jednotlivce v rámci místních skupin než o centrální organizaci (Kraus, 2008, Ebertová, 2017).

Df **DEFINICE**

Filantropismus, původem řecký výraz, filein – milovat, anthropos – člověk. Pedagogický směr založený na přelomu 18. a 19. století Johannem Heinrichem Basedowem v duchu Rousseaovy přirozené výchovy[13] (Procházka, 2012, Slovník cizích slov, 2000).

Mezi zakladatele institucí pomáhající takovým dětem patří např. **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827), který v Neuhoffu zakládal domy pro sirotky, kde ve výchově uplatňoval nové principy zejména sociálního cítění a využíval metody vzájemného učení mezi dětmi. Jeho předmětem zájmu byla výchova dětí na venkově, postavení dětí rolníků na pozadí tehdejší porevoluční doby a návrat k přirozenost, přirozené náboženství i prostředí podněcující přirozené vlohy dítěte a posílení kompetencí rodiny v souladu s přírodou, nikoliv církevními dogmaty.

Rovněž **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778) byl v mnohém směru inspirátorem své doby. Stojí za zmínku poukázat na zcela opačný trend sociální pedagogiky a výchovných principů v jeho románu „Emil, čili o výchově“ z roku 1762. V jeho úvahách se člověk rodí veskrze dobrým a vliv společnosti, ruka člověka jej odvrací od principů přirozené výchovy v souladu s přírodou. Výchovu přirovnal k pěstitelství a považoval ji za jeden ze tří vlivů, které utváří člověka, tj. příroda, věci kolem a sami lidé. Byl skeptický k dosahování společenských cílů výchovou nabádal právě k ochraně dítěte před společenskými vlivy až do jeho dospívání, aby tak bylo dosaženo jeho mravních a osobnostních kvalit.

19. století a počátek 20. století začal formovat sociální pedagogiku jako relativně samostatný obor, čemuž napomohl rozvoj sociologie, a to ve dvou liniích:

- **Praktické sociální pedagogiky**, která považovala za nezbytnost zabývat se skupinami a vrstvami obyvatel, zejména s orientací na chudinu, dělníky, a hlavně děti v duchu solidarity.
- **Teoretické sociální pedagogiky**, která se pokoušela o vymezení společenských cílů a obsahů výchovy, vysvětlení podstaty výchovy (Procházka, 2012).

[13] Jednoduše řečeno filantrop je lidumil, člověk, který je schopen obětovat čas, prostředky pro druhé. Nezaměňovat za filantropii např. firemní, která zahrnuje pouze dobročinnost, nikoliv pedagogický směr.

Následující tabulka 2 představuje jen některé významné osobnosti praktické a teoretické linie sociálně pedagogického snažení.

**Tabulka 2: Představitelé dvou linií sociální pedagogiky**

| Pragmatická linie | Teoretická linie |
|---|---|
| Johann Heinrich Pestalozzi<br>Adolf Diestewegh<br>Don Bosco<br>Lev Nikolajevič Tolstoj<br>Anton Semjonovič Makarenko | Paul Natorp<br>Kalus Mollenhauer<br>Gustav Adolf Lindner<br>Tomáš Garigue Masaryk<br>Helena Radlińska<br>Ondrej Baláž<br>Jolana Hroncová<br>Zlatica Bakošová |

Z výčtu vybraných osobností přichází na řadu seznámit se s přínosem **Dona Bosca** (1815 – 1888). Jeho sociálně pedagogická činnost spadala pod církevní organizaci Salesiánů. Jeho působištěm v italském Turíně - katedrou, byla jeho kazatelna. Pokusil se o výchovné působení na chlapce s výchovnými problémy, kteří žili opuštění – bezprizorně. Jednalo se o mladé muže, chlapce, často s prvními zkušenostmi z vězení. Jeho vize, kterou se mu za svého života podařilo realizovat, zahrnovala celou síť lidí, kteří jsou a budou ochotni dále pomáhat. Dnes lze říct, že se zabýval postpenitenciární péčí. Rozpínavost jeho dalšího působení měla charakter misionářské práce. Po jeho smrti byl papežem Janem Pavlem II. svatořečen 24. ledna roku 1989[14].

Obrázek 4: Don Bosco se svými chlapci v Barceloně roku 1886 (neznámý autor).

**Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828 – 1910) se ztotožňoval s názory Rousseaua. Přirozený princip výchovy v primitivním obrazu tehdejšího vesnického života vnímal jako příležitost. Svou působnost zaměřil i na dospělé. Založil sdružení proti pijanství, které nemělo valný úspěch a ztroskotalo, jako řada jeho zástupců. Tolstoj (1957, in Balvín, 2016a) výchovu

[14] Odkaz na webové stránky Salesiánů Dona Bosca v České republice, včetně jejich působišť (komunit, středisek a farností).

považoval za jev, který má původ v rodině, víře, vládě a celé společnosti. Odsuzoval autoritativní styl výchovy.

Jeho **princip tzv. svobodné školy** neznamenal výchovnou anarchii, ale výchovné působení jako vedení k samostatnosti, zodpovědnosti a svobodě bez závislosti na odměnách a trestech. Jeho škola v Jasné Poljaně (zal. 1849) byla koncipována jako svobodná škola s vysokou mírou individualizace a dobrovolnosti. Cílovou skupinou byly děti prostého lidu. Jeho životním krédem byla vysoká míra solidarity. Jeho pedagogickou činnost Pecha (1982, in Balvín, 2016a) kategorizuje do tří tvůrčích období:

1) 1859 – 1961 období zájmu o děti nevolníků,
2) 1861 – 1862 období pedagogických teorií, vydává časopis Jasná Poljana,
3) 70. léta 19. století období přehodnocování svých pedagogických teorií a publikační činnost (učebnice).

Obrázek 5: Dobová fotografie dětí Svobodné školy v Jasné Poljaně z roku 1875 (LNT/MSC, 2013)[15]

**Klaus Mollenhauer** (1928 – 1998) od 60. let 20. století působil po předchozí pedagogické praxi v akademickém prostředí, kde se zaměřil na kritiku výchovy. Na pozadí důsledků válečné doby se zabýval pedagogikou orientovanou na děti a mládež, která se ocitla v nouzi, procházela vývojovou krizí nebo byla ovlivněna poválečným modelem výchovy. Jeho koncepce se nesla v duchu poválečného dědictví – stigmatem doby. V jeho zájmu byla sociální spravedlnost s příslibem budoucnosti budoucím generacím s oporou o kulturní hodnoty a vzdělanost.

[15] Projekt s podporou studentů magisterských studií v Moskvě se zabýval analýzou a tvorbou nejen webových stránek, které jsou životopisným velmi podrobným průvodcem Tolstého života. http://tolstoy.ru/

**Gustav Adolf Lindner** (1828 – 1887) byl všestrannou osobností. Přikláněl se k názorům J. F. Herbarta a snažil se vymezit pedagogicko-teoretické základy. Vyzdvihoval společenskou podstatu výchovy a člověka stavěl do středu tří bazálních vlivů: přírody, společnosti a výchovy. Výchova v jeho pojetí nesmí být odtržena od přírody a společnosti jako nepřetržitého vlivu. Pokud by jedno nebo druhé chybělo, považoval ji za bezmocnou v dosahování výchovných cílů (Procházka, 2012).

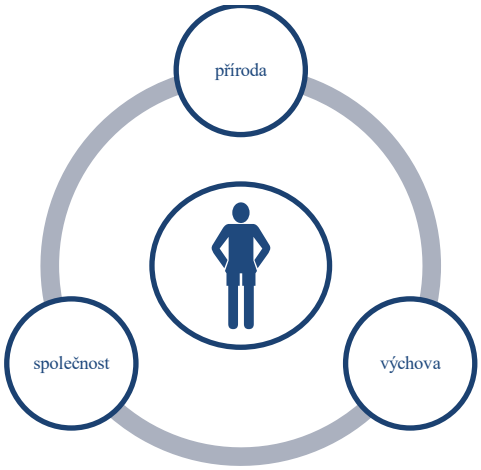



Schéma 2: Lindnerovo schéma vlivů na osobnost člověka (vlastní zdroj)

**Anton Semjonovič Makarenko** (1888 – 1939) je zástupcem ruské kolektivní výchovy s akcentem na pracovní a tělesnou složku výchovy s akcenty složky mravní. Makarenkovy představy o výchově se nesly v duchu sociálně pedagogickém, aniž by to takto sám definoval. Jeho činnost zpočátku probíhala jako klasická pedagogická dráha. Působil jako učitel na vícero školách. Od roku 1920 se začal zabývat rozvojem tzv. bezprizorních dětí, a toto jeho období lze nazvat sociálně pedagogickou fází života. Od počátku svého působení se pokoušel zavádět pracovní nebo vojenské prvky do výchovné práce. Na válečné konflikty této doby i dnes doplácí vždy ti nejslabší, a to jsou děti. V té době existovala velmi početná skupina bezprizorních dětí, a v celém tehdejším Rusku bylo až sedm milionů lidí bez domova. Významnou roli v jeho sociálně pedagogické práci sehrály tzv. pracovní kolonie, či tábory.

Makarenkovy výchovné metody se nesly v duchu výchovy kolektivní. Kolektiv byl předmětem, cílem i prostředek výchovného působení. Manuální práce s vojenskými prvky vedení kolektivu, samospráva vlastního života v kolonii, kde zavedl nástupy, hlášení a pochodová cvičení, včetně velitelských funkcí, dosáhla i schopnosti sebe obživy jeho svěřenců. Často byl kritizován za své metody práce, i používání trestů. Obviňován byl z fyzického bití a cíleného hladovění chlapců, ač on sám byl proti fyzickým trestům. Také si uvědomoval, že pro chlapce mohou být vojenské prvky motivační. Často si stěžoval na to, že jsou mu svěřováni chlapci s těmi nejtěžšími proviněními, které společnost vyobcovala do jeho kolonie (Balvín, Sedláček, 2016b).

Dalším významnou osobností byl **Otakar Kádner** (1870 - 1936), pokračovatel myšlenek Komenského a Rousseaua. Zabýval se i přínosem myšlenek Vivese. Kádner (1925, in Klapilová, 1995) ve svém díle Základy obecné pedagogiky považuje tuto vědní disciplínu za individuální i sociální zároveň. Kádner pokládá sociální úkoly pedagogiky za samozřejmou součást pedagogiky školské a snahy o ustavení zvláštní disciplíny za nadbytečné.

**Paul Natorp** (1854 - 1924), který se opíral o Platonovo učení vytvářel vlastní koncepci sociálně pedagogickou. Vycházel z tehdejší společenské reality. Cítil potřebu návratu k Platonovu evropskému myšlení a koncepci státu i sociální funkci výchovy. Cílem byl ideální stát, s dobrou ústavou a dobrými občanskými ctnostmi, tedy kompetencemi, které se dají vypěstovat výchovou. Natrop přišel s tzv. etickým socialismem, jehož jednou z podob úsilí o změnu byla sociální pedagogika zdokonalující člověka prostřednictvím onoho etického socialismu s jeho třemi hlavními tezemi:

- odstranění rozporů ve společenských vztazích prostřednictvím etiky,
- všelidská solidarita,
- zdokonalování morálky prostřednictvím výchovy.

19. století přineslo mnoho pozitivních změn z hlediska technického pokroku, přineslo však i celou řadu sociálních problémů, které v opozici k pokroku přinesly pokles životní úrovně chudších vrstev. Ve městech se sice nabízela možnost obživy formou práce v továrně oproti venkovu, docházelo zde však k sociálně patologickým jevům jako důsledku života ve městě. Život na vesnici zase přinášel minimální možnosti přivýdělku mimo obživu prací na poli. Dětská práce byla samozřejmostí, měla však spíše výchovně podpůrný charakter. Děti se takto připravovaly na dospělost nebo podporovaly drobnou manufakturní práci v rámci rodiny.

Polsko se zabývalo sociálně pedagogickými otázkami od 30. let 20. století. Významnou osobností polské sociální pedagogiky byla **Helena Radlińska** (1879 – 1954), ta se zabývala prací společensko osvětovou, později zakládala katedru sociální pedagogiky v Lodzi. Poté Polsko otevřelo další katedry, které se začaly více profilovat, např. tzv. Varšavská škola bývalého spolupracovníka Heleny Radlińské, **Rycharda Wroczyńského**. Oba zakladatelé polské sociální pedagogiky na vědecké úrovni se zabývali také osvětou a společensko-politickými podmínkami a žitými zkušenostmi.

Radlińska (1913, in Cichosz, 2007, p. 22) považovala sociální pedagogiku jako: *„…vědu, která může pomoci osvětlit výchovu národa, společenskou výchovu, prokázat, jak různorodé mohou být vztahy mezi jednotlivci a společností, být tak svědomitou nebo nesvědomitou součástí své vlasti.“* V jejím přístupu se prokazatelně odráží velká míra patriotismu, který je v tomto regionu charakteristický i dnes. Její **triáda metod sociální pedagogiky** zahrnuje:

- individualizaci (víra v lidský potenciál a silné stránky člověka),
- skupinovou práci (vzájemná podpora mezi jednotlivci pro posílení),
- práci s prostředím (spoluvytváření prostředí k využití svého potenciálu).

Od jejího přístupu se odvíjel i postoj k profesi sociálního pedagoga. Jeho role by neměla mít krátkodobý charakter působení až do chvíle, kdy si uvědomí, že jeho přítomnost již není potřebná a jeho klienti si dokážou poradit sami. Jeho role zahrnuje pomoc, péči, ochranu a kompenzaci.

Sociální pedagogika se v Polsku vyprofilovala po roce 1945 na tři oblasti zájmu, nazývané triádou Radlińské, která zastávala názor, že sociální pedagogika by měla být vědou veskrze praktickou, která se vymyká, ale i kooptuje s ostatními humanitními vědami. Její triáda sociální pedagogiky zahrnuje:

- **Teorie sociální práce** zaměřená na podmínky, které vyvolávají potřebu pomoci, ochrany, péče, i způsoby hledání způsobu řešení, odstranění nebo eliminaci negativních vlivů pro rozvoj jedince nebo skupiny.
- **Teorie osvěty dospělých, či edukace dospělých**, která zahrnuje podmínky vzdělávání nebo zvyšování kvalifikace, ale i vývoj osvětových organizací a pedagogiky volného času, oblast plnění životních vývojových úkolů jednotlivců u skupin.
- **Dějiny sociální a osvětové práce** se zaměřením na aspekty vzniku sociálních institucí, jejich forem, efektivity výchovného působení ve vztahu k poučení z historie (Radlińska, 1961).

Sociální pedagogiku považuje autorka za pedagogiku činu – zkušenostní. Jejím úkolem je změna nepříznivých životních podmínek se zaměřením na pozitivní vlivy a přípravu člověka pro aktivní život **ve společnosti pro společnost**.

**Obrázek 6:** Náhrobek Radlińské ve Warszawě[16] (Zienowicz, 2007).

**Ondrej Baláž** (1922 – 2016) byl dle (Hroncové, 2014) považován za hnací motor Ústavu experimentální pedagogiky v Bratislavě od roku 1973, kde působil zprvu jako zástupce, poté ředitel ústavu. Je považován za jednoho z prvních a hlavních aktérů, zaklada-

[16] Na jejím náhrobku je nápis: „…bojovnice za nezávislost Polska … učila sloužit vlasti a člověku."

telů československé sociální pedagogiky, kterou vymezoval jako souvislosti mezi výchovným prostředím a mimoškolní pedagogikou s mezioborovým přesahem do pěti vědních sfér, tj. filozofie, psychologie, sociologie, lékařské vědy a ekonomické vědy, jimž pak přiřazuje filozofii výchovy, pedagogickou psychologii, sociální pedagogiku, školní hygienu a ekonomiku vzdělávání. Baláž sociální pedagogiku zařazoval pod hraniční pedagogickou disciplínu (Pecha, 1993). Věnoval se otázkám:

- výchovné péče,
- volnočasové výchovy,
- kulturně-osvětové práce.

**DEFINICE**

Baláž (1991) vytvořil terminologické základy oboru a sociální pedagogiku definoval následovně: *„Sociální pedagogika je pedagogickou disciplínou, která na základě svých exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a prostředí, podílí se na stanovování cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů, přispívá k utváření a rozvoji osobnosti v edukačním procesu v rodině, škole, volném čase a zájmové činnosti.“*

**Jolana Hroncová** (*1949) působila pod vedením Baláže a nadále se zabývá kompetencemi sociálního pedagoga a sociálně patologickými jevy, možnostmi prevence nejen v rodinných, ale i celospolečenských souvislostech. Další významnou osobností sociální pedagogiky je **Zlatica Bakošová**, která koncept sociální pedagogiky směřuje k životní pomoci člověka člověku. Cílem jejího pojetí sociálně pedagogické práce je kompenzace nedostatků různých typů prostředí na výchovu a změny u jedinců i společnosti prostřednictvím výchovné péče a celkové stabilizace osobnosti.

**Přemysl Pitter** (1895 – 1976), velký pacifista, který dle Pasáka (in Balvín, 2015) kráčel ve stopách Jana Milíče z Kroměříže, Mistra Jana Husa, Jana Amose Komenského a Tomáše Garrigua Masaryka, aby chránil židovské i německé děti po roce 1945. Hledal tolerantní způsob soužití národa českého i německého v poválečném období. Držel se Masarykových humanitních ideálů v duchu pomoci dětem v nepříznivé sociální situaci. Jeho práce se nesla nejen v duchu sociálně pedagogické, ale i sociálně andragogické práce.

Pitterův přínos byl mnoho let záměrně opomíjen, protože nekorespondoval s propagovanými názory doby zejména padesátých let a obdobím normalizace. Jeho činnost spočívala mimo práci se skupinami dětí a mládeží i v zapojení a spolupráci rodičů při výchovném zařízení v Praze, tzv. Milíčův dům. Za jeho pedagogicko-náboženskou činnost v Milíčově domě mu hrozil trest formou tvrdých prací v Jáchymovských dolech. Po útěku započal práci v utečeneckém táboře Valka v Norimberku, později se věnoval skupině dětí „Kindersuchdienst“ kolem Červeného kříže v Mnichově.

Pitterův přínos pro sociálně pedagogickou práci byl u nás znovuobjeven pro roce 1989 a jeho metody práce aplikovány zejména do práce s romskými dětmi a mládeží. Duchovní odkaz Pitterovy pedagogiky propagoval od roku 1993 Josef Balvín, který nejen, že analyzoval jeho práci, ale v praxi ji také aplikoval při edukaci romských žáků. Koncepce inspirovaná Pitterem zahrnovala nejen pedagogické zákonitosti, ale také témata sociální, národnostní, kulturní a politická, a to jak v České republice, tak i na Slovensku v úzkém sociokulturním kontextu vývoje obou národů. Celá koncepce vychází z multikulturních východisek a pomohla zavést experimentálně pozice romských pedagogických asistentů ve školství mezi lety 1992-1993. Tento trend pokračuje dosud. Příprava těchto asistentů zahrnovala dílčí oblasti edukace, které pomáhaly vytvořit komunikační a interakční most mezi asistenty, dětmi, rodinami a místní komunitou. Byla to zejména tato edukační témata:

- romská historie,
- romská kultura,
- historie vztahů mezi Romy a majoritou,
- otázky národnostní a národní identity,
- specifika práce ve výuce romských žáků,
- základní pedagogická teorie, metodologie a didaktika (Balvín, 2015, p. 45).

**Miroslav Dědič** (1925 – 2020) působil jako významný sociální pedagog, ředitel romské internátní Květušínské školy na Šumavě v padesátých letech, která byla součástí jakéhosi sociálního experimentu, sociálním inženýrstvím tehdejší komunistické doby, která si kladla za cíl socializovat, či spíše převychovat děti z romských osad na Slovensku. Škola měla spíše funkci dětského domova a Dědič zde dlouhodobě působil jako významný zástupce praktické sociální pedagogiky.

Dnešním pohledem byl tzv. **Květušínský experiment** velmi kontroverzní sociální experiment, který však přinesl i pozitivní výsledky. Dědič vnímal internátní školu s odloučením od rodiny jako nutné zlo pro dosažení výchovných cílů, aby tzv. rodiče příliš nezasahovali do výchovy svých dětí v duchu majority. Děti byly motivovány materiálně a často vznikaly spory a vyhrocené násilné konflikty s rodiči, kteří chtěli mít děti doma. Dětem se ve škole líbilo, protože tam bylo teplo, jídlo, komfort na tu dobu, a to bylo velkým lákadlem. Dědič prožíval velká dilemata ve výchově. Sám to nazval „násilím na dětech pro ušlechtilý cíl“. Sám Dědič přiznává, že se používaly i tělesné tresty za prohřešky dětí, např. výprask páskem, kterému přezdíval „Makarenko“.

V této škole působil Dědič sice jako ředitel, ale nebál se manuální práce a dělal vše, co bylo třeba, aby byl zachován chod školy. Podporoval i volnočasové aktivity dětí. Nezaměřoval se pouze na výuku základních dovedností čtení, psaní a počítání. Je nutno uvědomit si, že většina romské populace v padesátých letech nechodila do školy, děti neuměly číst a psát. Děti byly vedeny v duchu kolektivní výchovy v ideologii pionýrské organizace, avšak se zachováním sounáležitosti s romskou kulturou. Dědičovy poznatky, žité zkuše-

nosti si velmi poctivě zapisoval do deníků[17], které jsou jeho významným přínosem pro oblast sociálně pedagogickou. Pozadí té doby nastiňuje dokument České televize pod názvem Zatajené dopisy (Romea 2021, Balvín, 2015).[18]

### ÚKOL K ZAMYŠLENÍ

Ukázkou praktické sociálně pedagogické práce jsou zápisy Miroslava Dědiče, které byly upraveny do čtivé literární podoby pod názvem **Květušínská poema**, která je volně dostupná na internetu a je možno si ji prostudovat např. pod tímto odkazem: http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/kvet_poema_na_web.pdf

### KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Studenti si po seznámení s Květušínským experimentem ve výuce zpracují vlastní kritickou úvahu o tomto kontroverzním experimentu v rozsahu min. jedné normostrany.

### SHRNUTÍ KAPITOLY

Lidstvo od počátků své existence vychovává své potomky s hlavním cílem a tj. příprava na samostatný dospělý život na pozadí sociálních změn a celospolečenských kontextů. Sociální pedagogika je jednou z aplikovaných pedagogických disciplín, která se zaměřuje na roli prostředí ve výchově a zvládání různých životních situací s cílem mobilizace jedince nebo cílové skupiny ke zlepšení životních podmínek a vedení ke svépomoci v zátěžových životních situacích, včetně jejich předcházení. Ve své podstatě je vědou o životní pomoci na pomezí sociální práce a pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání.

Předmětem obecné (školní) pedagogiky je edukační realita. Předmět sociální pedagogiky není tak striktně vymezen. Lze jej velmi zjednodušeně koncipovat jako sociální aspekty výchovy. Sociálně pedagogická práce zahrnuje realizaci sociálně pedagogické prevence a terapie, ale také depistáž. Plní zejména základní funkci profylaktickou a kompen-

[17] Deníky byly Dědičem zpracovány do publikace pod názvem Květušínská poema.
[18] Odkaz na dokument české televize Zatajené dopisy https://www.ceskatelevize.cz/porady/10871537383-zatajene-dopisy/414235100021004/

zační, k nimž lze přidat také funkci pedagogickou, korekční, tutoriální, strukturální a distributivní. Sociální pedagogiku determinuje společenská objednávka, která se v historii může měnit dle potřeb společnosti a jejích dynamických změn.

Sociální pedagogika jako věda má svou teorii, institucionální základnu a předmět zájmu i přístupy, které tento obor pojímají jako pedagogiku prostředí, formu životní pomoci lidem nacházejících se v různých problémových situacích či pedagogickou disciplínu zabývající se odchylkami sociálního chování. Současná sociální pedagogika se tedy opírá o sociální a pedagogickou dimenzi výchovy. Státem organizovaná výchova nikdy nenahradí tu rodinnou, ač došlo k vymizení tradičního modelu rodiny, její transformaci přes rodinu moderní, dnes již pojímanou jako postmoderní. Došlo k zatížení školských institucí a tlaku na profesní připravenost pedagogických pracovníků.

V historii vývoje oboru lze nalézt řadu významných osobností i mezníků, které utvářely směr nejen sociální pedagogiky. Je vhodné vyzdvihnout osobnost Tomáše Garrigua Masaryka, který se kromě problematiky sebevražednosti zabýval také sociálními problémy ve výchově – dětmi jako mementem pauperismu.

K mezníkům vývoje sociální pedagogiky patří např. římská výchova v duchu utilitarismu, jako principu užitečnosti, využitelnosti výchovy jako prostředku k dosažení zejména společenských cílů. Mléčné sloupy ve starověkých městech by mohly být považovány za primitivní starověkou platformu charity i náhradní rodinné péče.

Významnou osobností péče o chudé a nemocné ve středověku byla Anežka Přemyslovna. Novověkou osobností byl např. J. A. Komenský, který se zabýval mimo jiné vlivem prostředí na dítě. Jeho Obecná porada o nápravě věcí lidských bezesporu může být snahou o resocializaci a návrat světa k žádoucímu stavu v politice a výchově po třicetileté válce.

V moderních dějinách byli značným přínosem pro sociálněpedagogické myšlení zahraniční pedagogické osobnosti: Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau, John Locke, Lev Nikolajevič Tolstoj, Klaus Mollenhauer, Gustav Adolf Lindner, Anton Semjonovič Makarenko, Don Bosco, Paul Natorp, Helena Radlińska, Zlatica Bakošová, Jolana Hroncová, U nás nelze opomenout např. Otakara Kádnera, Přemysla Pittra, Miroslava Dědiče a řadu dalších.

## OTÁZKY

Po prostudování 1. kapitoly jste schopni odpovědět na následující otázky:

1. Vymezte sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu v systému pedagogických věd a její předmět zájmu.
2. Jaké funkce má sociální pedagogika? Stručně je popište.
3. Stručně vymezte tři významné osobnosti sociální pedagogiky a jejich přínos pro obor.
4. Kategorizujte alespoň tři pedagogické osobnosti pragmatické/teoretické linie sociální pedagogiky.
5. Definujte edukační realitu, edukační prostředí, edukační procesy, životní styl, sociální kontrolu.
6. Co znamená pojem memento pauperismu a jak souvisí se sociální pedagogikou?
7. Popište, čeho se týkal „Květušínský experiment“.
8. Co mohlo představovat starověkou platformu charity i náhradní rodinné péče?
9. V čem spočíval Komenského koncept Obecné porady o nápravě věcí lidských?
10. Jaké celospolečenské kontexty výchovy znáte?

# 2 PARADIGMATA A PRINCIPY SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou."*

*Jan Amos Komenský*

## RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Následující 2. kapitola studijní opory vychází z ukotvení oboru sociální pedagogiky a doplnění předmětu zájmu o obecné i konkrétní principy, např. profesní, které jsou důležité pro porozumění následující kapitoly a požadavkům kladeným na volbu metod sociálně pedagogické práce. Bez porozumění principům (zásadám), nelze volit vhodné metody práce k dosažení výchovného cíle. Zajímavostí kapitoly jsou oborové nuance sociální pedagogiky a sociální práce, které schematicky ukazují na profilaci oboru a předmět zájmu současné sociální pedagogiky vycházejíce ze tří mezioborových vztahů.

Důležitou součástí kapitoly je vymezení principů (zásad) oboru, které vycházejí z obecných didaktických principů ukotvených již za J. A. Komenského přes principy Makarenkova resocializačního systému až po Matějčkův princip otevřené budoucnosti u dětí. V závěru kapitoly jsou zmíněny profesní zásady - obecné principy spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání, které plynule přecházejí k dalšímu tématu – metod sociální a sociálně pedagogické práce ve třetí kapitole.

## CÍLE KAPITOLY

Student po samostudiu této 2. kapitoly studijní opory a absolvováním prezenční části výuky bude disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Dosažené cíle:

- Student si zapamatuje didaktické zásady, jejich přínos a dokáže je aplikovat v praxi.
- Student dokáže graficky znázornit jednoduché schéma historického vývoje paradigmat sociální práce a stručně svými slovy popsat jednotlivá paradigmata.
- Student dokáže vymezit základní oborové nuance sociální pedagogiky a sociální práce.
- Student získá náhled na potřebu a přínos intervize a supervize ve školské praxi.
- Student si uvědomí, jak důležité je řídit se profesními principy.
- Student porozumí pojmům intervize, supervize, mentoring, koučink.
- Student dokáže v praxi uplatnit dílčí principy sociálně pedagogické práce ve škole.

**KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

Paradigma, didaktické principy (zásady), intervize, supervize, mentoring, koučink.

Dříve, než studijní text zaměří pozornost na konkrétní metody práce sociální a sociálně pedagogické, je vhodné nastínit rozdílnosti v paradigmatech a principech jednotlivých oborů, tedy sociální práce a sociální pedagogiky, ze kterých metody práce vychází. Sociální práce a sociální pedagogika vychází z přístupů, které jsou typické historicko-společenským i vědeckým kontextem dané lokality. Ondrejkovič (2000, 2017) vyjadřuje charakteristické ztotožnění obou disciplín pro německy mluvící země. Pro anglicky hovořící země je sociální pedagogika téměř neznámým pojmem. Pokud je zmíněna, tak čistě diferencovaně od sociální práce, která je na školách kampusového typu zastoupena celým managementem školy, včetně pozice sociálního pracovníka školy. Integračním přístupem těchto dvou disciplín je známé Polsko a Slovensko. Mezi nimi panuje shoda v názoru, že sociálně edukační (výchovně-vzdělávací) činnost přímo souvisí se sociální prací.

## 2.1 Paradigmata sociální a sociálně pedagogické práce

Sociální práce s ohledem na svou historii podle Krause a Hoferkové (2016) prošla určitým vývojem. Tento vývoj charakterizuje následné schéma 3. Vývoj nebo spíše přesnou dělící linii mezi nimi paradigmaty nelze stanovit, mohou se prolínat, vzájemně doplňovat.

**Schéma 3: Schéma historického vývoje paradigmat sociální práce**

charitativní — medicínské — psychoterapeutické — sociologické — manažerské

**Charitativní paradigma** se v historii opíralo zejména o misionářskou či pastorační práci s nevěřícími. Dominujícím prvkem takové činnosti bylo tzv. obracení na víru, rozšiřování vlastního náboženství i na úkor potlačení místních zvyklostí a kulturního dědictví dané komunity. Služby probíhají formou náboženských obřadů, udílení svátostí a pomoci

lidem při řešení jejich životních situací v souladu s jejich vírou. Společným cílem je primárně šíření evangelia[19].

**Medicínské paradigma** stavělo na základech poznání životních podmínek jednotlivce nebo skupiny a na základě tohoto poznání následné stanovení sociální diagnózy a návrhu sociální terapie.

**Paradigma psychoterapeutické** vychází z nejnovějších poznatků v oblasti psychologie osobnosti a aplikace poznatků psychoanalýzy do procesu poradenské péče a pomoci. Využívá aktivního naslouchání, analýzy psychických jevů a procesů a stanovuje v rámci terénní terapie možnosti ovlivňování jedince z hlediska možných řešení problémů osobnostním růstem.

**Sociologické paradigma** se odvrací od vnitřních příčin k vnějším socioekonomickým poměrům. Jeho východiskem je vztah mezi poskytovatelem poradenských služeb a jeho klientem. Tento model se promítá do poskytování poradenských služeb ve školství. Je ovlivněn potřebou - poptávkou, nabídkou a přináší určitá negativa v podobě pro klientsky orientovaného přístupu, obzvláště, pokud se jedná o placenou službu.

**Manažerské paradigma** zahrnuje uplatňování manažerského přístupu správného vedení sociálních institucí a uplatňování manažerských metod při vedení lidí.

I dnes se prvky těchto paradigmat prolínají a vzájemně doplňují. Ondrejkovič (in Kraus, Hoferková, 2016, p. 60) vymezuje současná paradigmata následovně:

- **Terapeutické** za předpokladu stanovené seriózní sociální diagnózy a odstranění nerovnováhy ve fungování společnosti na bázi klientského přístupu, a to jak u jednotlivců, tak skupin a komunit.
- **Poradenské**, jež souvisí s poradenskou činností právního, psychického, vztahového a sociálního charakteru, např. domácí násilí, pomoc při hledání zaměstnání.
- **Reformní** s vazbou na řešení problémů makrosociální úrovně, vztahující se k sociální politice a ekonomice, např. komunitní plánování města.
- **Vzdělávací** v rozvoji kompetencí oblasti multikulturní, rekvalifikační, ale také prosociální výchovy a výchovy k občanství.

Podle Payna (in Navrátil, 1998) jsou tři tzv. malá paradigmata[20] přímočařejším ukazatelem vývoje sociální práce devadesátých let 20. století[21]:

[19] Tento vliv misionářské práce a charakteru současné sociální práce je patrný v bývalých koloniích. Zejména v oblastech britských a amerických kolonií je dodnes patrný kulturní pluralismus a dominující charitativní péče. Docházelo zde ke kulturním transmisím, které ovlivnily celé další generace a potomky původních obyvatel (Payne, 1997, Chakrabarti, 1987, in Navrátil, 1997, p. 42).

[20] Mühlpachr (2017) zmiňuje, že na Slovensku se lze setkat také s paradigmatem spiritualistickým.

[21] U některých autorů, kteří čerpali z původní Paynovy klasifikace malých paradigmat zjednodušeně uvádí *terapeutické, poradenské a reformní*. Všechny se přitom opírají o sociální konstruktivismus jako nikdy nekončící proces vzájemné interakce a komunikace jehož výsledkem je sociální realita (Mátel, 2019).

- **paradigma reflexivně-terapeutické**, jež má zajistit psychosociální pohodu jako výsledný cíl reflexivního procesu postaveném na komunikaci a vzájemné interakci. Další dva modely jsou jeho modifikovanou podobou, akcentují však jinou oblast zaměření sociální práce.
- **socialisticko-kolektivistické paradigma** charakteristické podporou společenské spolupráce a solidarity na rovnostářských principech a třetí,
- **paradigma individualisticko-reformistické** u něhož je dominantní ucelený a kvalifikovaný systém sociálních služeb (poskytování informací, zdrojů, mediace, ad.) za předpokladu stejně jako u předchozího paradigmatu - změn společnosti a institucí ve prospěch potřeb občanů. Důležitá je zde podpora osobního a komunitního růstu.
- Ondrejkovič (2000, 2017) doplňuje tato paradigmata ještě navíc tzv. **vzdělávacím paradigmatem**, a to z toho důvodu, že považuje vzdělávání klientů za jediný možný prostředek sociální práce.

Z výše uvedeného vyplývá charakter současné sociální práce a tím je jeho „edukologizace“ dle Tokárové (in Mátel, 2019), proto by mělo být samozřejmostí, že sociální pracovník má osvojeny znalosti z oblasti sociální pedagogiky a andragogiky, potažmo i geragogiky a speciální pedagogiky.

Se sociálně pedagogickými paradigmaty lze v historickém vývoji najít shodu s předchozím schématem 3. Zpětně lze vysledovat počátky charitativního modelu, které přecházelo v terapeutické, poradenské a ve výsledku dominující edukativní paradigma.

Charitativní paradigma je s ohledem na sociální práci téměř totožné. Zahrnuje však preferenčně v celém historickém kontextu šíření vzdělanosti prostřednictvím evangelia v jeho mluvené i psané podobě. Až později, v moderních dějinách lze spatřit odklon od tohoto čistě pastoračního paradigmatu a v současnosti u některých také inklinaci k alternativním pedagogickým směrům, včetně institutu domácího vzdělávání.

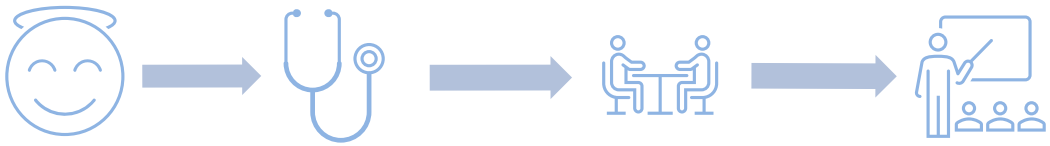
Terapeutické a poradenské paradigma i s jeho metodami nelze striktně oddělit, zejména v oblasti poradenských služeb se celá řada metod odvíjí od výchozích poznatků psychologického výzkumu. Terapeutické přináší individuální pomoc, včetně krizové intervence, která je charakteristická rychlým zásahem a celý soubor socioterapeutických opatření s jediným cílem, ovlivnit nepříznivý stav a eliminovat jeho důsledky.

Poradenské paradigma je naplňováno přímým výkonem sociálně pedagogických činností, které vychází z krizových a nízkoprahových zařízení, různých typů poraden nebo telefonických linek bezpečí apod., v poslední době také celé řady projektově orientovaných pozic při školách, zapsaných spolcích nebo úřadech pro předcházení sociálně patologickým jevům.

Edukativní paradigma je jen výslednicí těch předchozích, které je u nás stále v plenkách, zejména co se týká uplatnitelnosti sociálních pedagogů ve školách. Ač někteří autoři, např. Knotová (in Kraus, Hoferková, 2016) uvádí paradigma antropologické a reedukační vedle

poradenského, mají s moderním pojetím sociální pedagogiky jedno společné. Jsou multi-paradigmatická, tzn. vzájemně propojena svými přístupy, orientací na cíl, problém místního i globálního charakteru.

**Schéma 4: Schéma historického vývoje paradigmat sociálně pedagogické práce**




## 2.2 Principy sociální a sociálně pedagogické práce

Současná sociální pedagogika vychází ze stejných podnětů, jako v celé historii. Jejím sebeurčujícím činitelem je aktuální společenská objednávka. Tato pedagogická disciplína by více, než jakákoliv jiná měla být schopna pružně reagovat na situace a celospolečenské kontexty výchovy. V tomto směru vychází ze společenských problémů převážně socioekonomického pozadí a politické i společenské objednávky na regionální i globální úrovni. Bendl (2016, p. 15) ji přirovnává k „…hasiči sociálních požárů“. Takovou společenskou objednávkou mohou být základní dvě oblasti:

- Potřeba **nápravy**, kdy typickými vykonavateli nápravné společenské objednávky první nápravné linie byli A. S. Makarenko nebo Don Bosco.
- Potřeba **prevence**, jejímiž představiteli byli zejména zástupci zejména teoretické větve sociální pedagogiky.

Obecné principy v minulosti, ale stejně i dnes mají jednotící linii s vizí společnosti a tím i politické objednávky. Je zajímavé, že obecné principy výchovy a vzdělávání mají jistou nadčasovost, ale i zneužitelnost vůči ideologii. Helus (1982, p. 81) zmiňuje principy výchovně-vzdělávacího systému socialistické společnosti tak, že by i dnes našly své uplatnění, a přitom byly zneužity ve prospěch kolektivní výchovy a propagandy KSČ, ač jsou považovány za demokratické a usilující o vzestup společnosti bez třídních nerovností a sociální diskriminace.

Dnes již není tajemstvím, že diskriminace a politická nekorektnost se promítala v době normalizace zejména do práv na vzdělávání, svobodu slova, vyznání, svobodného pohybu a uplatnitelnosti na trhu práce. Obecnými principy výchovně vzdělávacího systému socialistické společnosti jsou:

- princip spojení společnosti a výchovy, školy, života,

- princip rovnosti vzdělávacích možností pro všechny členy společnosti budováním jednotného vzdělávacího systému,
- princip jednotného vědeckého všeobecného vzdělání pro všechny děti a mládež,
- princip spojení produktivní práce a vyučování, upevňování polytechnického vzdělání a pracovního charakteru školy,
- princip jednoty výchovy a vzdělávání,
- princip systematického přisvojování si podkladů vědy a kultury a aktivní spoluúčasti na výstavbě nové společnosti,
- princip výchovy v kolektivu a skrze kolektiv,
- princip jednotného působení školy a rodiny, dětských a mládežnických organizací a všech ostatních výchovných sil společnosti.

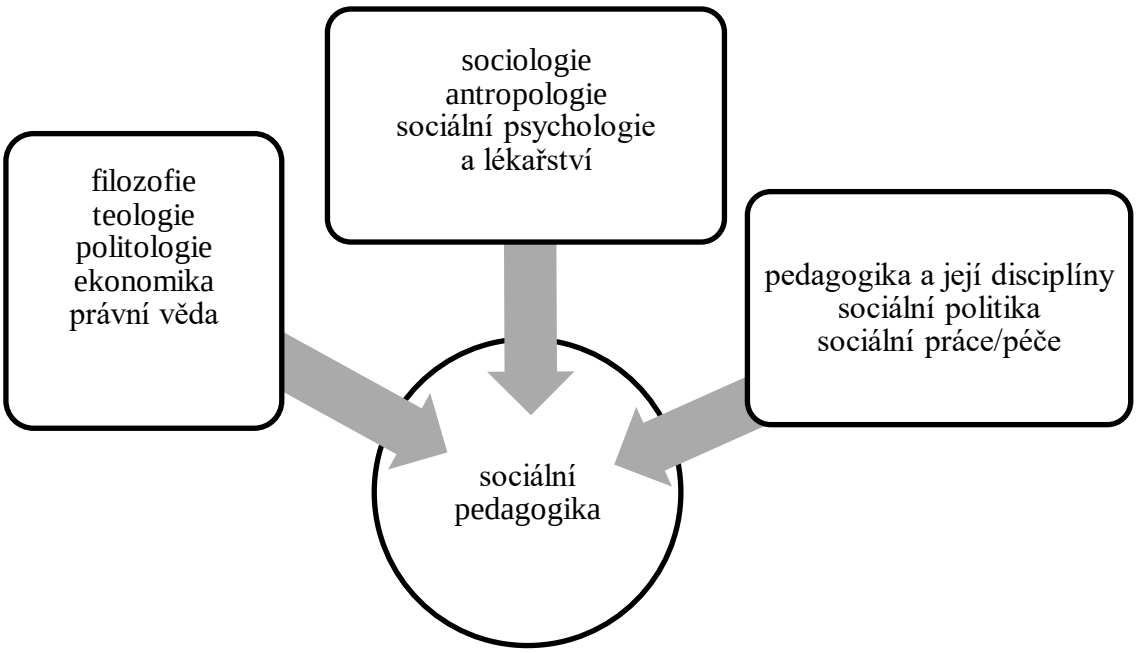
Pozornost si zaslouží princip výchovy v kolektivu a skrze kolektiv, který byl patrný již v principech Makarenka. Později našel své uplatnění v normalizační době. Také princip jednotného působení školy a rodiny, dětských a mládežnických organizací a všech ostatních výchovných sil společnosti byl v době normalizace ukázkou systémově promyšlené a plánované práce v duchu komunistické ideologie. V historii již lze zaznamenat jistou podobu zneužitelnosti ideologie.

***ÚKOL K ZAMYŠLENÍ***

Jistě by stálo za zamyšlení, v čem jsou si podobné a v čem se liší mládežnická organizace Hitlerjugend a Pionýrská organizace socialistického svazu mládeže. V čem byla jejich negativa a našla by se i nějaká pozitiva vyplývající s ohledem na cíle současné sociální pedagogiky?

Současná sociálně pedagogická práce propojuje výše uvedené oblasti, tedy potřeby nápravy a prevence, a to v dimenzi pedagogické a sociální, dle Krause (2008) v celé transdisciplinární šíři, jak ukazuje Krausovo (2008) schéma 5 sociální pedagogiky, upraveno a rozšířeno autorem studijní opory. Toto schéma představuje strukturu vzájemně propojených poznatků, vizí a paradigmat, která jsou v neustálé interakci se společenskými změnami a pokroky v daných vědních odvětvích.

**Schéma 5: Model transdisciplinárního přesahu sociální pedagogiky**




Integrace poznatků se uskutečňuje v rozsahu následujících vědních pilířů:

- filozofie (provázanost s profesní etikou, filozofií výchovy),
- politologie (globální politika a politický systém),
- ekonomika (makro/mikro ekonomické oblasti, financování institucí, prosperita),
- teologie (spiritualita, poskytovatelé významné sociální péče ad.),
- právní věda (obecné, mezinárodní, občanské právo, trest, práva a povinnosti),
- sociologie (sociologie výchovy, celospolečenské kontexty, sociální patologie),
- antropologie (kulturní a sociální, etnografické přístupy v sociálně-pedagogické práci),
- sociální psychologie (zejména osobnosti a sociální i pedagogická),
- sociální lékařství (vliv sociálních faktorů na zdraví jednotlivců i společnosti),
- pedagogika (obecná i její dílčí disciplíny jako např. speciální pedagogika, pedagogika volného času, andragogika, geragogika, ústavní výchova ad.),
- sociální politika (jako ukazatel vyspělosti státu, překrývání se sociálně-pedagogickou prací),
- sociální práce/péče (systém poskytovaných služeb, provázanost se sociálně-pedagogickou činností, úzká kooperace).

Po celou dobu profilace svého oboru a předmětu zájmu současná sociální pedagogika vychází ze tří vztahů mezi ní a sociální prací (Kraus, 2008, Bendl, 2016):

1. vztah tzv. **identifikační**, je charakteristický pro tradiční německou odnož, která se ztotožňuje v pragmatickém a integračním formování obou disciplín.
2. vztah lze nazvat **diferenciačním**, ten je blízký anglosaským zemím (USA, Velká Británie, Francie). V těchto oblastech pojem sociální pedagogika není ukotven,

lze však s jistotou říct, že jejich model sociální práce řada zemí navázaných na první vztah převzala. Tato diferenciace je typická i pro Českou republiku, kde si sociální pedagogika a sociální práce stojí na svém „teoreticko-praktickém" teritoriu.

3. Vztah tzv. **konvergentní** předpokládá určitou míru integrace obou disciplín, a to za předpokladu, že bude zachována integrita každé z nich. Tento model je blízký slovenskému a zejména polskému modelu, kde má sociální pedagogika větší tradici a šla si svou cestou vymezení sociální práce právě ze sociální pedagogiky, ne naopak.

Nejlépe pomůže nastínit oborové nuance následující schéma 6, tedy rozdílného přístupu sociálně pedagogické a sociální práce.

**Schéma 6: Oborové nuance sociální pedagogiky a sociální práce**

### 2.2.1 OBECNÉ PRINCIPY

Obecná pedagogika vymezuje principy zejména na základech J. A. Komenského, které staví na přirozené výchově a přirozených poznávacích potřebách žáka. Z ní vychází pedagogické, či didaktické principy (zásady). Ty jsou základem obecné pedagogiky i didaktiky napříč vzdělávacími institucemi, které připravují budoucí pedagogické pracovníky od sekundární po terciární úroveň vzdělávání.

Principy by měly být pilířem stanovování cílů i metod práce učitele s ohledem na žáky. Pro ucelenost problematiky zásad sociálně pedagogické práce je vhodné ujasnit si principy pedagogické (didaktické), seznámit se s principy práce sociálně pedagogické a zásadami sociální práce, včetně jejich srovnání.

Některé zásady vychází z filozofického pojetí výchovy, některé např. z Komenského didaktiky. Některé již nejsou tak akcentovány, jsou již považovány za naprostou samozřejmost, co však mají společného, je tendence dosahování stanovených dílčích cílů i komplexního rozvoje objektu výchovně vzdělávacího procesu. Jak Skalková (1999, in Kurelová, 2002) uvádí, nejsou tyto zásady taxativně ukotveny a je mnohdy náročné je zdůvodnit s ohledem na současnou pluralitu pedagogicko-didaktických názorů a koncepcí – vizí obecně didaktické práce.

**DEFINICE** Df

Výkladový slovník (2012, p. 106) definuje **principy (zásady) výchovy** následovně: *„…Určitá obecná pravidla, vyvozená jinak ze zkušeností lidstva s výchovou a pochopením podstaty výchovy…, Principy výchovy jsou určité obecné směrnice, požadavky, které vyjadřují předpoklady úspěšnosti výchovného působení.“*

Kurelová (2002, p. 268) definuje **didaktické zásady**, které akcentují spíše vzdělávací, než čistě výchovný proces: *„Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a výchovnými a vzdělávacími cíli určují charakter. Vztahují se na všechny stránky výuky, tj. na učitelovu vyučovací činnost, na formy výuky, metody výuky, a na materiální didaktické prostředky i poznávací činnost žáka, na učivo…“*

Výše uvedené principy lze uchopit jako pravidla hry - praktického průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Dílčí principy/zásady se následující text pokusí blíže specifikovat a nastínit s přesahem do sociálně pedagogické a sociální práce:

- **Zásada komplexního rozvoje osobnosti** žáka vychází již z kompetencí pedagoga, který si jich musí být vědom již při analýze učiva, plánování své výuky s ohledem na dosahování cílů ve třech oblastech, tzn. kognitivní (rozumové), konativní (nebo také psychomotorické) a afektivní (výchovné nebo také hodnotové).

Pro přehlednost a lepší zapamatování slouží následující schéma 7. V současnosti je komplexní rozvoj žáka koncipován s ohledem na dosažené **klíčové kompetence.**

**Schéma 7: Specifika tradiční a sociální pedagogiky**

- **Zásada vědeckosti** se opírá nejen o nejnovější poznatky veškerých dílčích disciplín pedagogiky, ale i dalších vědních odvětví, která jsou součástí multioborové spolupráce. Aktualizace poznatků a kontinuální vzdělávání jde opět v duchu Komenského celoživotního učení. Tato zásada se netýká jen didaktických kompetencí učitele/vychovatele, ale vztahuje se i k aktualizaci předávaných informací, obsahu předávaného kurikula a podpory rozvoje kritického myšlení žáků.
- **Zásada individuálního přístupu** k žákům vychází z individuálních rozdílů mezi žáky a skupinami žáků. Existuje sice jakýsi uměle vytvořený průměrný konstrukt žáka, dle dosažených, či dosažitelných výstupů vzdělávání, je však nutné myslet na to, že mezi jednotlivými vrstevníky mohou být značné rozdíly v jejich emoční, tělesné i psychické zralosti, zdravotním stavu, psychické odolnosti vůči zátěži, schopnostech koncentrace, v úrovni emočních projevů a volních vlastností, ale i životních zkušeností. Žáci mohou pocházet z odlišného sociálního a rodinného prostředí. Jejich docilitu mohou ovlivňovat celé řady determinant bio-psycho-sociálního charakteru. V neposlední řadě i rozdílné výchovné vzory, rodinné modely výchovy i výchovné kompetence rodičů a širší vliv místní komunity.
- **Zásada spojení teorie s praxí** se opírá o nutnou propustnost školského systému oběma směry, a to jak dovnitř, tak zvenčí. Uzavřený systém vzdělávání bez praktických zkušeností a smysluplnosti obsahů kurikula není tak motivační a nepřináší dobré výsledky. Často se učitelé mohou setkat s otázkami svých žáků: „A k čemu nám to bude?“ Zde se naskýtá příležitost otevřít školu podnětům okolního prostředí, zapojit se do života města, vesnice, participovat a spoluvytvářet podmínky pro uplatňování poznatků z praxe. V této zásadě se ukrývá i jedna ze sociálně pedagogických metod a tj. metoda pedagogizace prostředí.

- **Zásada uvědomělosti a aktivity**[22] je velmi úzce propojena zejména s afektivními cíli, které se zaměřují na utváření hodnot, postojů, vztahů a podporují kvalitu osvojených poznatků. Vychází z potřeby fixace poznatků, nejen na základě jejich zapamatování, ale i schopnosti aplikovat je z vlastní iniciativy, s podporou, podněcováním učitele a oporou o volní a emoční stránku osobnosti žáka, či skupiny žáků. Zde je potřeba si uvědomit, že podněcování, motivace žáků se opírá o erudici pedagoga, jeho schopnost aplikovat celou řadu aktivizačních metod výuky k jeho vlastní angažovanosti a osobnosti jako vzoru pro své žáky. Z hlediska pedagogické komunikace tzv. činem, se nabízí široké pole výzev pro učitele i žáky.
- **Zásada názornosti jako tzv. zlaté didaktické pravidlo** klade důraz na základní smyslově zkušenostní stupeň učení, kde smysly jsou prostředky dosahování didaktických cílů. Tato zásada je velmi blízká speciálně pedagogickému konceptu multisenzorického přístupu, který je velmi aktivně využíván v tzn. snoezelenu[23].
- **Zásada soustavnosti a přiměřenosti** vyjadřuje zákonitost, která zachycuje neoddělitelnost poznatků. Nevhodná je izolovanost informací a témat bez propojenosti, systematického plánování – didaktického systému. Posloupnost a mezipředmětová propojenost témat a soustavná práce učitele přináší pozitivní výsledky.
- **Zásada trvalosti** staví na nejnovějších poznatcích psychologie učení, procesu učení i zapomínání. Trvalost naučeného nesouvisí jen se schopností vštěpovat, ukládat a vybavovat si naučené z paměti, ale také se schopností učitele poskytovat dostatek prostoru pro fixaci učiva s jeho aplikací do praxe např. formou projektů (Kolář, 2012, p. 106, Kurelová, 2002, p. 268, Krejčí, 1991).

Výkladový slovník pedagogický (Kolář, et al, 2012, p. 106) zmiňuje také bližší specifikace „...zásady cílevědomosti, přístupnosti, moderní zásady rychlého tempa, zvládnutí učební látky všemi žáky, kooperace, zásada práce s prekoncepty žáků…“ za předpokladu osvojených kompetencí učitele s ohledem na řízení učebního procesu žáků.

Bendl (2016, p. 174) se vrací k myšlenkám Makarenka, který považoval roli vychovatele za organizační mistrovství. Ve svém konceptu primární prevence sociálně patologických jevů se opírá o principy terapeutických komunit tehdejší doby. Zásadními jsou výchozí principy celého Makarenkova výchovného, či spíše převýchovného systému. Veškeré jeho principy se nesly v s cílem dosažení kázně, která byla nejen cílem, ale i prostředkem převýchovy:

[22] Krejčí (1991) kategorizuje zásadu uvědomělosti a aktivity odděleně, včetně zásad soustavnosti a přiměřenosti. Navíc doplňuje oproti jiným autorům zásadu trvalosti. Je zajímavé, že zásada uvědomělosti je charakterizována jako uvědomělost k učení za předpokladu přijetí úkolu, jeho plnění a kontroly učitelem. Staví učitele do pozice spíše nadřazené, poradní, než dnešní trend zejména v rámci projektového vyučování, a tím je průvodcovství. Aktivitu staví na zájmu, který učitel „musí“ vyvolat, správnosti výsledků a maximální samostatnosti žáka bez zmínky o kooperaci, či skupinové kohezi nebo vzájemném učení. Zásadu přiměřenosti chápe z vývojového hlediska, tzn. nepřetěžovat děti. Soustavnost spatřuje v mezipředmětovém a mezioborovém propojení poznatků.

[23] Snoezelen je multisenzorické prostředí, které vzniklo v Holandsku složením slov „snuffelen“ a „doezelen“ s volným překladem, dřímat, čichat, za účelem vytvoření atmosféry uvolnění, relaxace, ale i smyslové stimulace, dnes využívané i jako jedno z možných podpůrných opatření ve školství i terapií v oblasti zdravotnictví a sociální péče (Kroupová, et. al, 2016, p. 209).

- **Princip optimismu** v souladu s obecným pedagogickým optimismem a přesvědčením o smyslu pedagogického snažení a schopnosti dosáhnout stanovených výchovných cílů.
- **Princip humanismu** s respektem specifik osobnosti svěřenců, lidským, respektujícím přístupem.
- **Princip perspektivnosti** spočívající v utváření perspektivy svěřenců, ať již z dlouhodobého, střednědobého nebo jen krátkodobého hlediska účinnosti výchovného snažení a výchovných záměrů.

Princip perspektivnosti koresponduje s potřebami a schématem chtěnosti a nechtěnosti dítěte Matějčka (2004, p. 170) zejména s potřebou otevřené budoucnosti. Už sám fakt, že rodič se rozhodne být rodičem, otevírá dítěti jeho budoucnost. Zdá se tedy, že to, co Matějček považuje za potřebu, Makarenko považuje za princip efektivity výchovného snažení. Matějček se však zmiňuje o vzájemném působení biologického základu a tvořivém přístupu k výchově, jež jsou součástí proudu vývoje lidského rodu, což nese i rozměr sociálně pedagogický. Matějček v tomto kontextu rodičovství řadí k přirozenosti lidského života, kterou dnes zastiňuje potřeba preference společenského a příjmového žebříčku hodnot.

***PRO ZÁJEMCE***

Matějček je bezesporu jednou z nejvýznamnějších osobností psychologie i pedagogiky nebo sociální práce. Jeho přínos pro praxi dětského psychologického poradenství má přesah také do oblasti ústavní a ochranné výchovy, školství. Jeho jazyk byl a stále je blízký všem, kteří se alespoň trochu zajímají o výchovu a poradenskou práci s dětmi.

S ohledem na výše zmiňovaný princip perspektivnosti a potřebu otevřené budoucnosti je motivací i přínosem pro studenty Matějčkova kniha „Psychologické eseje z konce kariéry“. Následující ukázka je jen zlomek příkladů, které přimějí k zamyšlení a možné diskusi nad tématem (Matějček, 2005, p. 172):

*„ …Když jsem onehdy na pražském nábřeží až dole u Vltavy …pozoroval, jak jeden otec učí svého malého kloučka jezdit na kole. Jak mu radí, jak ho povzbuzuje …jak ho upozorňuje na možná úskalí – učí ho pro život a je hrdý na něho i sebe, jednou ho bude učit řídit auto, říkal jsem si, a třeba i řídit podnik a kdoví co ještě. Otevřená budoucnost má totiž na rozdíl od všech těch materiálních hodnot jednu charakteristiku navíc – ona totiž zůstává.“*

### 2.2.2 PROFESNÍ PRINCIPY A JEJICH PŘESAH DO METOD PRÁCE

Makarenkovy zásady vyplývaly z „převýchovy“. Matějčkův zájem směřoval převážně k poradenské činnosti. Ať se jedná o profesi učitele, vychovatele nebo psychologa i sociálního pracovníka, nabízí se zde také široký prostor, který si psychologie, medicína i sociální práce již po léta vybudovala, a tj. standardy práce. K nim se vážou také profesní zásady, které je zde vhodné nastínit jako obecné principy ve spolupráci rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání, jak uvádí Vališová (et. al, p. 338, 2011):

- **Dodržování etických zásad** obnáší mlčenlivost a charakter zacházení se získanými informacemi citlivě, dle naplnění výchovně-vzdělávacích cílů a v zájmu žáka a jeho rodiny.
- **Profesní kompetence** zahrnuje profesní limity a možnosti. V praxi to znamená součinnost, případně také delegaci žáka, rodiny na jiné odborníky, pokud nastane situace, stav, kdy již stávající pedagogický pracovník není kompetentní řešit daný problém nebo nemá dostatek zkušeností s daným problémem. Nejčastěji se jedná o školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení nebo orgán sociálně právní ochrany dětí a mládeže.
- **Překonávání předsudků a mýtů ve vzdělávání**, které mohou pramenit z neznalosti nebo zkresleného vnímání světa, či špatné zkušenosti, která mohla utvořit rigidní nebo neobjektivní názor na daný jev (např. postoj ke vzdělávání, postoj k určitému etniku, vztah ke kulturním odlišnostem, přístup k domácímu násilí nebo některým sociálně patologickým jevům). Porozumění a tolerance ke kulturní odlišnosti žáků může pomoci snížit riziko zkreslené diferenciální diagnostiky, jak uvádí Fontana (2014) na příkladu, pokud dítě z odlišného sociokulturního prostředí budeme považovat za rizikové, zaostávající v učení jen na základě generalizace sklonů k těmto rizikům u daného etnika.
- **Překonávání předsudků ve vztahu k genderové citlivosti**, kterou Vališová (2011) nikterak necharakterizuje. Otázkou genderové citlivosti se např. zabývá „Otevřená společnost“ (Smetáčková, 2007).[24]
- **Supervize** jako jedna ze zásad dle Vališové (2011), což je poněkud zavádějící tvrzení. Řekněme spíše nástroj nebo metoda, ale ve školské praxi dosud velmi vzácná možnost jak využívat analýzy problémových profesních situací a jejich možného řešení s odborníkem – supervizorem. Dostupnější variantou je intervize, kterou může vykonávat zkušený pracovník školy.[25]
- **Coachingu** (koučinku), což koresponduje spíše s intervizí, kde je využíváno podpory zkušenějších kolegů k získání náhledu na své profesní směřování a zvyšování efektivity pedagogického snažení.

[24] Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství: https://www.otevrenaspolecnost.cz/knihovna/otevrenka/prosazovani-genderove-rovnosti/prirucka-genderove-citlive-vychovne-poradenstvi.pdf

[25] Princip supervize a intervize ve školství je v ČR stále v plenkách oproti jiným oborům. Touto problematikou se začaly zabývat některé projekty zaměřené na společné vzdělávání, např. KIPR (Kvalita-inkluze-poradenství-rozvoj) nebo např. zapsaný spolek Nevypusť duši.

Problematika supervize, intervize a koučinku není ve školství zcela běžná, ale přináší velkou možnost podpory kompetencí a role nejen sociálního pedagoga ve školství. Pro lepší porozumění pojmům slouží následující definice a pro zájemce odkaz níže. Dříve byla supervize běžnou součástí psychoterapie a poradenské práce. Je standardem sociální práce a stále častěji je oceňována i v oblasti dalších pomáhajících profesí (lékařství, záchranné složky, školství, aj. pracovní týmy).

Supervizi, ale i intervizi např. Hroník (2006) považuje také za variantu, či možnost hodnocení pracovníků a definuje ji jako transfer znalostí a dovedností z praktického výcviku do vlastní praxe za předpokladu nestrannosti a nezávislosti supervizora na organizaci a jeho nezatíženosti problémy kolegů. Zároveň ji považuje za prevenci sklouznutí skupinového supervizního setkávání do tzv. „fóra nářků nad vlastní prací".

**DEFINICE**

**Supervize je „***forma podpory profesionálního růstu - příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klientem a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.“* (Havrdová, 1999, p. 29).

Podle Koláře (et al, 2016, p. 302) *„je za supervizi považována i součást odborné přípravy na určité povolání, během níž nováček pracuje ve skutečných terénních situacích pod vedením zkušeného odborníka nejméně jeden rok a v případě psychoterapie tato doba práce pod přímým vedením trvá tři až pět let s cílem ochrany klienta.“*

Lze se přiklonit i k pojetí Kaliny a Havrdové (2003) a Kaliny (2008, p. 233), kteří považují supervizi za *„organizovanou příležitost k reflexi, která se zaměřuje na různé aspekty pracovní situace s cílem zkvalitnit práci a podpořit profesní růst.“* Z této definice se poněkud vytratil přínos pro klienta, v případě školství tedy žáka.

**Intervizi** Kalina (2008, p. 233) považuje za „*vnitřní supervizi, tedy vzájemné poskytování supervize mezi kolegy,“* která nemusí vždy postačovat s ohledem např. na nedostatečný odstup a zatíženost pracovním prostředím, klimatem.

**Koučink,** nebo také koučování (angl. Coaching) jako „*nedirektivní způsob řízení, resp. vedení lidí je považován za dlouhodobou specifickou péči o člověka s cílem zejména jeho profesního i osobního růstu. Je vztahem mezi koučem a koučovaným, který vede k převzetí a zvýšení odpovědnosti za plánování a dosahování vlastních cílů“ (Horská, 2009, p. 13).*

**Mentoring** je Horskou (2009, p. 14) považován za *jedno ze stádií vedení lidí, spočívající v tzv. zaškolování pracovníka zkušenějším kolegou*. Ve školství bychom tento institut mohli zaštítit tzv. uvádějícím učitelem[26].

[26] Stádia vedení lidí Horská (2009) kategorizuje následovně: 1. mentoring, 2. delegování, 3. participace, 4. koučing. Jedná se o časově vývojovou osu vztahu od začínajícího pracovníka po zkušeného zaškoleného pracovníka jako rovnocenné součásti pracovního týmu.

## PRO ZÁJEMCE

Zájemcům je určen odkaz k prostudování a seznámení se s problematikou supervize a intervize, jejími možnostmi a limity ve školství. Zajímavé jsou také kompetence supervizora a kritéria pro výkon této činnosti: https://nevypustdusi.cz/2019/09/12/supervize-a-intervize-ve-skole/

Pro porozumění supervizní práci, která je využívána v hojné míře v sociální práci, je možno seznámit se s obsahem této e-publikace, která se zaměřuje na standardy sociální práce: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize.pdf

## SHRNUTÍ KAPITOLY

Sociální pedagogika doplňuje předchozí vymezení oboru o obecné i konkrétní principy, např. profesní. Symbióza sociální pedagogiky a sociální práce prošla vývojem, který charakterizuje schéma vývoje paradigmat. U sociální práce se jedná o charitativní, medicínské, psychoterapeutické, sociologické a manažerské paradigma. V minulosti i dnes se prvky těchto paradigmat prolínají a vzájemně doplňují. U sociální pedagogiky se vyvíjelo charitativní, terapeutické, poradenské a edukativní paradigma jež je výslednicí těch předchozích, které je u nás stále v plenkách, zejména co se týká uplatnitelnosti sociálních pedagogů ve školách.

Současná sociální pedagogika vychází ze stejných podnětů, jako v celé historii. Jejím sebeurčujícím činitelem je aktuální společenská objednávka, která by měla být schopna pružně reagovat na situace a celospolečenské kontexty výchovy, vycházet ze společenských problémů převážně socioekonomického pozadí a politické i společenské objednávky na regionální i globální úrovni. Takovou společenskou objednávkou může být potřeba nápravy a prevence.

Pozornost si zasluhuje princip výchovy v kolektivu a skrze kolektiv, který byl patrný již v principech Makarenka a našel si své uplatnění v normalizační době. Rovněž princip jednotného působení školy a rodiny, dětských a mládežnických organizací a všech ostatních výchovných sil společnosti, který byl v době normalizace ukázkou systémově promyšlené a plánované práce v duchu komunistické ideologie. V historii lze zaznamenat jistou podobu zneužitelnosti ideologie.

Principy tvoří nosný pilíř pro stanovení cílů i metod práce. Často se vychází již z principů (zásad) Komenského nebo zásad sociální práce. Jednou z nejvýznamnějších osobností poradenství je Zdeněk Matějček, a jeho přesah také do oblasti ústavní a ochranné výchovy

i do školství. Jeho jazyk je blízký všem, kteří se alespoň trochu zajímají o výchovu a poradenskou práci s dětmi. Jeho princip perspektivnosti a potřebu otevřené budoucnosti lze považovat za důležitou nejen pro sociálně pedagogickou a speciálně pedagogickou práci.

Sociálně pedagogická práce je blízká také oblasti resocializace, kterou svými principy obohatil Makarenko. Od obecných principů je nutno brát v úvahu také standardy poradenské práce. Jsou blízké i profesním principům, potažmo i profesním kompetencím v roli sociálního nebo speciálního pedagoga, kterými se bude zabývat následující kapitola. Obecné principy ve spolupráci rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání předjímají také potřebu supervize, intervize a koučinku. Nejsou zatím ve školství zcela běžné, ale přináší velkou možnost podpory kompetencí a role nejen sociálního pedagoga ve školství.

## OTÁZKY

Po prostudování 2. kapitoly jste schopni odpovědět na následující otázky:

1. Vyjmenujte a popište stručně didaktické zásady.
2. Načrtněte jednoduché schéma historického vývoje paradigmat sociální práce.
3. Popište stručně svými slovy tři malá paradigmata.
4. Popište oborové nuance sociální pedagogiky a sociální práce.
5. Definujte pojem intervize, supervize, mentoring, koučink.
6. V čem spočívá přínos intervize a supervize pro školskou praxi?
7. Jakými profesními principy je vhodné se řídit ve školské praxi sociálního pedagoga?
8. Vyjmenujte a blíže specifikujte dílčí principy/zásady sociálně pedagogické práce ve škole.
9. Jakou oblast rozvoje žáka zahrnuje cíl kognitivní/afektivní/konativní? (Uveďte příklad.)
10. Vyjmenujte principy Makarenkova převýchovného systému.

# 3 METODY SOCIÁLNÍ A SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám[27].“*
*Marie Montessori*

## RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Metody sociální práce a sociálně pedagogické práce jsou dominujícím tématem 3. kapitoly studijní opory. Ta akcentuje vazby mezi metodami sociální práce a sociálně pedagogickou činností, se společným nosným cílem - pomocí těchto metod nebo aktivit vstoupit do života potřebných se záměrem pomoci tak, aby si jedinec nebo sociální skupina nebo komunita dokázali pomoci sami. Důležitou oblastí zájmu je vymezení např. pojmu intervence a case work, metody práce s jednotlivcem, metody práce se skupinou, metody práce s učiteli, metody práce s rodinou, metody sociálně pedagogických činností a metody sociálně pedagogické diagnostiky.

Kapitola kromě metod práce vymezuje terénní sociálně pedagogické činnosti se zaměřením na cílové skupiny v jejich přirozeném prostředí. Pro zájemce odkazuje také na intervenční potenciál dramiky. Pro studenta může být motivační nástin obsahu tutoriálu, tj. realizace improvizované Balintovské skupiny se zaměřením na problematiku poruch chování u žáka základní školy s rušivými projevy chování ve výuce, které narušuje klima třídy a vykazuje inklinaci k rizikovému chování žáka ve volném čase.

## CÍLE KAPITOLY

Student po samostudiu této 3. kapitoly studijní opory a absolvováním prezenční části výuky bude disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Dosažené cíle:

- Student si zapamatuje základní pojmy a vybrané metody práce.
- Student ocení přínos Balintovské skupiny a triády efektivní intervence v realitní terapii pro vlastní praxi.
- Student je schopen uplatňovat své poznatky v pedagogických situacích.
- Student rozumí konceptu M. Montessori.
- Student dokáže dle principů (zásad) předchozí kapitoly volit vhodné metody práce ve školské praxi.

[27] Motto Marie Montessori převzaly pomáhající profese za své, najdeme je v alternativní i tradiční pedagogice, v poradenství a sociální práci.

- Student je proaktivní a prosociální, dokáže plánovat své pedagogické postupy v zájmu žáka, rodiny, školy.

***KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY***

Metody sociálně pedagogické práce, metody sociální práce, triáda efektivní intervence v realitní terapii, přístupy sociální práce, metody sloužící k poznání životní situace jedince, metody vedení případu, Balintovská skupina.

## 3.1 Metody sociální práce

Metody sociální práce jako postupy sociální práce, jsou vázány na cílový subjekt a jeho aktuální situaci, relevantní vztahový kontext a někdy také systémové vazby (Matoušek, 2008, p. 14). Za sociální práci Gulová (2011) považuje veškerou činnost sociálních pracovníků, ale i dalších pracovníků. Praktická aplikace teorií sociální práce má jeden nosný cíl a tím je pomocí praktické aplikace metod sociální práce formou služby nebo aktivity vstoupit do života potřebným klientům nebo sociálně znevýhodněným skupinám se záměrem pomoci klientovi tak, aby si dokázal pomoci sám.

Tento **koncept** je mottem významné osobnosti pedagogiky **Marie Montessori**, který pramení z osobní zkušenosti a jednoho osudového setkání s malým chlapcem na ulici, a hlavně z její celoživotní systematické a vědecky pojaté práce s dětmi s lidským přístupem. Z počátku své kariéry pracovala zejména s dětmi znevýhodněnými – vyčleněnými ze společnosti při psychiatrické klinice v Římě.

Tyto děti byly považovány za nevzdělatelné nebo nevychovatelné, až defektní. Což je v rozporu s dnešním konceptem inkluzivního vzdělávání a moderní terminologií. Při dostatku podpory a cílené stimulace docházelo k významným posunům ve vývoji těchto dětí a některé předčily i intaktní děti a tehdejší republikový průměr v rámci zkoušek. Uvolnila potenciál těchto dětí.[28] Marie Montessori hledala cestu, jak vhodnými metodami práce s využitím na tu dobu revolučních didaktických pomůcek dosáhnout výsledků a otevřené budoucnosti. V případě Marie Montessori byly metody její práce efektivním prostředkem k dosažení cílů. Dokázala, že i děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo děti

[28] Při pozorování malého dítěte z velmi chudého prostředí na ulici ji zaujalo, jak si toto dítě hraje s kouskem červeného papírku a došla k hlubokému poznání – úvaze. Jedná se o mimořádnou schopnost dítěte takto se soustředit na hru, navzdory osudu nebo potlačenou schopnost učit se? My lidé neseme svůj životní úkol, který si neuvědomujeme. I tyto děti mají potenciál se rozvíjet, jen jim pomoci, aby to dokázaly.

se speciálně vzdělávacími potřebami mohou být společnosti prospěšné a společnost by jim měla poskytnout dostatečnou podporu, včetně práva na vzdělávání.

Cílem sociální práce je zmírnění, odstranění nebo následné řešení sociálních problémů společnosti. V tomto ohledu se sociální práce zabývá i lidskými vztahy v souvislosti s plněním sociálních rolí, které mají i podobu vývojových úkolů.[29] Zvládnutí vývojových úkolů předurčuje úspěch v dalších životních etapách ve smyslu přizpůsobení, akceptace, zdravého sebepojetí a v důsledku i životní spokojenost. V tom je přesah i práce Marie Montessori, která dosáhla přesahu vědecké psychologicko-pedagogické i sociální práce v té době s uplatněním v praxi. Její znalosti z oboru antropologie, lékařství a psychologie i filozofie šířila a uplatnila nejen v Itálii. Zaměřila svou působnost do projektu v chudinské čtvrti založením Domu dětí - Casa dei Bambini. Našla způsob, jak pomocí vědeckého experimentu začlenit bezprizorní děti chudinské čtvrti do společnosti. Své poznatky praktikovala a šířila po celém světě. V duchu sociální práce pomáhala snížit dopady deprivačních vlivů velkoměst na děti a jejich rodiny. Sama tvrdila, že pracuje pro mír, lidskost a naději světa, která je v našich dětech. Pro válečné sirotky byly zřizovány Domy pro sirotky Marie Montessori.[30]

Sociální práce rozlišuje činnosti na makroúrovni (případová práce), mezoúrovni (sociální práce s rodinou a sociální skupinou), mikroúrovni (komunity, organizace, ale i veřejné mínění ad.). Matoušek (2013) uvádí celou řadu metod a technik sociální práce, které se u sociálně pedagogických metod v mnohém prolínají nebo vzájemně doplňují. Speciální pedagog v nich jistě najde i svou oblast možného spolupůsobení a kooperace nejen ve školské praxi.[31] Jsou to např.:

- krizová intervence,
- případová studie,[32]
- sociální terapie,
- případová konference, a rodinné skupinové konference
- vedení rozhovoru, aktivní naslouchání
- mentoring,
- aktivační programy,
- rekvalifikační programy,
- probace,
- restorační setkání,

[29] Vývojové úkoly (Teachable moments) souvisí se zvládnutím důležitých životních etap, které jedince v jeho životě posouvají na další vývojové úrovně od narození po jeho smrt. Jsou ukazatelem zvládnutí biologických, emocionálních, sociálních, vztahových – partnerských a rodičovských i profesních rolí.

[30] Pro své úsilí a cílovou skupinu by zcela jistě mohla být osobnost Marie Montessori začleněna mezi průkopníky sociálně pedagogické práce. Její přínos je delegován převážně do preprimární a primární pedagogiky.

[31] Speciálně pedagogický kontext je nastíněn v následující podkapitole věnované základním rovnocenným metodám využitelným v sociálně pedagogické oblasti a dále v kapitole 4.

[32] Lze se setkat s nejednotným pojetím termínů případová studie, kazuistika nebo klinická kazuistika. Přináší jedinečnou možnost získat mnoho dat o jednom případu, ale i využitelnost jako výzkumné strategie. Pomáhá porozumět sociálním jevům, vztahům na úrovni případové studie osobní, komunitní, sociální skupiny, organizace a instituce, programu nebo události (Hendl, 2008, p. 102, Švaříček, Šeďová et. al, 2014), p. 96).

- zooterapie a zoorehabilitace,
- reminiscenční terapie,
- vyjednávání,
- mediace a intermediace,
- sociální práce s jednotlivci, se skupinami, s rodinou, komunitou,
- komunitní plánování,
- a řada dalších, jako např. dobrovolnictví, medializace, sociálně-demografická analýza nebo networking.

## 3.2 Metody sociálně pedagogické práce

Vymezit sociálně pedagogické metody je stejně nesnadné, jako vymezit předmět sociální pedagogiky. Od různých autorů vyplývá různorodost jejich vymezení nejen z hlediska účelu. K základním metodám sociálních pedagogů, které se v praxi používají, patří pedagogické metody, jak uvádí Levická (2002). Kraus (2008, p. 173) veškeré činností sociálního pedagoga nazývá metodami sociálně pedagogické činnosti. Vidí sociálního pedagoga jako poradce, terapeuta i prostředníka mezi školou, rodinou a místní komunitou, který využívá:

- **metodu rozhovoru** jako východisko dalších metod,
- **metodu organizování** (pedagogizace prostředí), tzn. využívání prostředí jako výchovného prostředku,
- **práci se skupinou** za předpokladu využití skupinového názoru – tlaku a dynamiky taktéž jako výchovného prostředku,
- **metodu situační** analýzy průběhu a výsledku výchovných snah na základě životních situací a jejich interpretace,
- **metodu inscenační** podobně jako metody situační, avšak s uměle vytvořenými – zinscenovanými situacemi s mimořádným významem pro navozování výchovných situací s rozhodovacími procesy, nabízených řešení a reakcí jako prevence ohrožujících situací,
- **metodu režimovou** jako soubor norem a pravidel instituce, která se podílí na dosahování výchovných cílů,
- **metodu animace** nedirektivní povzbuzování v rámci ovlivňování ve volném čase se zajímavými a přitažlivými aktivitami s možností seberealizace,
- **metodu mediace**, která učí řešit konfliktní situace a spory.

Krausovo (2008) vymezení sociálně pedagogických činností - metod, si zasluhuje bližší analýzu. Ačkoliv sám autor **sociálně pedagogické činnosti v terénu** neklasifikuje jako metodu, zcela určitě ji lze pro její výsledky řadit mezi efektivní metody sociálně pedagogické práce, které mají velmi blízko k práci sociální.

Terénní sociálně pedagogické činnosti se zaměřují na cílové skupiny v jejich přirozeném prostředí. U dětí a mladistvých s rizikovým (disociálním) chování, tedy místa jejich častého

setkávání. Někteří autoři přirovnávají sociálního pedagoga k manažerovi sociálních problémů, což je blízké Krausovu vymezení veškerých jeho činností s ohledem na specifika klientely i nutnost systematické, plánovité práce a řízení.

Kraus (2008) nezapomíná ani na **komunitní práci**, která vede v ideálním případě k aktivizaci komunity ke svépomoci. Je blízká jeho vymezení práce se skupinou, protože komunita se může skládat z různých dílčích skupin, kde práce s nimi má své opodstatnění. Takovými skupinami mohou být skupiny diferencované věkem, genderově nebo inklinací k jiné subkultuře (fotbaloví fanoušci, parkuristé, sprejeři apod.) v rámci např. etnické komunity. Ta je však velmi specifická a náročná z hlediska potřeby meziprofesní a institucionální spolupráce, která bez participace místní komunity není efektivní. Práce komunitního charakteru může zahrnovat terénní činnosti. K terénním sociálně pedagogickým činnostem patří:

- **přímé činnosti** (monitoring, depistáž, navazování kontaktů, poradenské doprovázení, krizová intervence, streetwork[33]),
- **nepřímé činnosti** (veškeré činnosti, které předchází, doprovází nebo završují přímou činnost v terénu, tzn. plánování, administrativu, jednání s institucemi, projektování, zajišťování finančních aj. materiálních prostředků pro výkon sociálně pedagogických činností).

Sobková (et al, 2015) se oproti Krausovi věnuje identifikaci sociálně pedagogických metod a situací, jejich aktuálnímu stavu i využívání v současné školské praxi. Výchovné snahy v historii nazývá předobrazy metod sociálně pedagogické práce. Tyto metody pramení z obecné didaktiky a jejích metod výuky. Nepopírá přesah sociální práce se sociálně pedagogickou prací jako snahou vychovávat „společenské vrstvy“. Kromě sociální práce považuje speciální pedagogiku a její speciálně pedagogické metody za rovnocennou i výchozí disciplínu s jejími:

- **metodami diagnostickými**,
- **metodami preventivními**,
- **metodami nápravnými.**[34]

Jistě by stálo za zvážení zařadit zde také **metody depistážní**, které ve školské praxi velmi často plynule navazují na metody diagnostické. Bez kvalitní depistáže se dnes neobejde sociální práce ani speciální pedagogika a zcela jistě také sociální pedagogika, která právě díky včasné intervenci a cílené depistáži – vyhledáváním dětí, žáků a sociálních skupin v riziku, může předcházet vzniku sociálně patologických jevů ještě před jejich výskytem.

[33] Odkaz na webové stránky České asociace streetwork: https://www.streetwork.cz/
[34] Tento pojem je již zastaralý, zahrnuje reedukaci, rehabilitaci a kompenzaci jako tři rovnocenné metody práce.

Skarupská (2016) se zaměřuje na **metody intervence**[35] efektivně využitelné při práci s dětmi ohroženými sociálním vyloučením. Ta považuje intervenci za odborný zásah do sociální situace jednotlivce, skupiny nebo komunity v jejich prospěch, kdežto metody vymezuje čistě výchovnými postupy od rozhovoru, organizování, až po animaci a mediaci, jak je uvádí Kraus (2008) a vyjmenovány jsou ve studijní opoře v úvodu této podkapitoly. Pro porozumění problematice je nutné osvětlit významy pojmů intervence, aby nedocházelo k jejich špatnému výkladu při samostudiu.

Gulová (2011) upozorňuje na nutnost speciálního výcviku sociálního pracovníka pro krizovou intervenci. Nemá nic proti tomu, aby tzv. laickou krizovou intervenci prováděl i někdo z nejbližší sociální sítě, pokud je toho schopen. Poukazuje rovněž na deficit ve službách a čekací lhůty u odborníků někdy i v řádech týdnů, měsíců. Proto je nanejvýš vhodné mít kolem sebe kvalitní a spolehlivou sociální síť (kamaráda, rodiče, učitele), která adekvátním způsobem bude schopna pomoct překonat krizi, ve které se jedinec ocitl.

Psychologie nabízí metody psychodiagnostické, které jsou využívány ve speciálně pedagogickém poradenství. Znaky klinických a testových metod i těch přístrojových lze dnes již také zaznamenat ve školské praxi, např. různé formy terapií u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (snoezelen, ABA terapie, biofeedback, kognitivní terapie ad.).

## *PRO ZÁJEMCE*

(Vojtová, Pavlovská, 2013) se zabývají velmi podrobně včasnou intervencí jako zdrojem inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování. Zaměřují se na přínos výchovné dramiky jako jedné z možností intervence. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním považují mezioborovou spolupráci za samozřejmost, nutnost k dosažení cílů v oblasti etopedické, která je se sociální pedagogikou rovněž provázaná.

Publikace autorek je velmi pěknou ukázkou, inspirátorem činností s prvky dramiky pro školskou praxi. Zabývá se metodami i technikami dramatické výchovy, dramatickou hrou, hrou v roli, hrou v situaci, alternací, improvizací. Otevírá možnosti rozvoje umělecké, sociální i osobnostní roviny jedince nebo skupin. Autorky vyzdvihují právě onen **intervenční potenciál dramiky**[36].

[35] Žovinec (2016, p. 185) intervenci zjednodušeně pojímá různé typy odborných služeb, které se zaměřují na problém „co s tím“ a mohou zahrnovat speciálně pedagogickou rehabilitaci, reedukaci, terapii a kompenzaci, ale celkovou edukační činnost se zaměřením na děti a mládež s postižením, narušením nebo ohrožením i jejich rodinné a sociální zázemí.

[36] VOJTOVÁ, Věra a Marie PAVLOVSKÁ. *Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování: Early intervention as a resource of inclusive approaches to children at-risk of behavioral disordes*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6518-5.

**DEFINICE**

**Intervence** *„jako obecný pojem znamená zásah, zákrok nebo přímluvu, či takový zásah do jevu nebo procesu, který narušuje jeho vývoj“* (Slovník cizích slov, 2005).

**Intervence pedagogická** *„je podpůrným opatřením, slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka. Pedagogická intervence se poskytuje jako opatření prvního stupně na základě rozhodnutí ředitele v základních školách, školních družinách, školních klubech a středních školách všech zřizovatelů.“* (MŠMT, 2021, p. 3).

**Metody intervence sociální pedagogiky** jsou především výchovné zásahy, uplatňované tam, kde již nepostačují běžné výchovné práce.[37]

**Krizová intervence „***je vedení klienta (pacienta) v krizi především pomocí krátké psychoterapie“* (Švarc, 2003, p. 277).

Špatenková (2004, p. 46) krizovou intervenci označuje jako *„intenzivní krátkodobou pomoc klientovi v krizi, jejímž cílem je stabilizace klientova stavu do doby, než je nahrazena jinou formou péče (psychoterapeutickou, psychiatrickou ad.)“.*

Skarupská (2016) věnuje pozornost metodě case study a sociálně ekologickému modelu. Považuje je za uplatnitelné metody při práci s dětmi ohroženými sociálním vyloučením. Klade důraz také na přínos metody **intervence do sociálně pedagogické práce**, čerpá přitom z přístupů sociální práce. Jedná se o základní tři „metody“[38]:

- realitní terapie,
- antiopresivní přístup,
- úkolově orientovaný přístup.

Terapie realitou se jeví z hlediska její využitelnosti spíše oblastí zájmu psychoterapeutů, Skarupská (2016) ji však doporučuje jako metodu intervence pro sociálně pedagogickou práci. Je nutno potvrdit její přínos pro tuto oblast výchovné práce, ač si sociální pedagogika neklade psychoterapeutické ambice. Glasser (2001) jako sám autor této metody nepředpokládá, že patří pouze do rukou odborníka psychoterapeuta, ale měl by ji být schopen realizovat každý. Dokonce ji doporučuje mimo klinickou praxi pro oblast vzdělávání[39]. Její

[37] Výchovnou prací má Skarupská (2016) na mysli vysvětlování, přesvědčování, povzbuzování nebo příkladu, cvičení, systém odměn a trestů, rituály a režimová opatření.

[38] Anglosaská literatura dává přednost označení přístupy, kdežto německá literatura preferuje označení koncept nebo model. Sociální práce využívá anglosaského pojmenování, které vychází z teorií sociální práce.

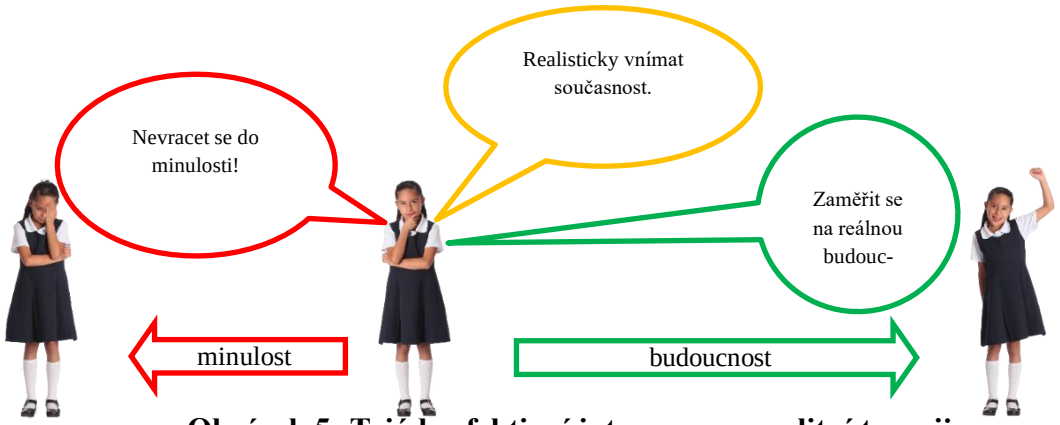
[39] Stejně jako terapii realitou, doporučuje pro oblast vzdělávání také teorii volby, která vychází podobně jako realitní z potřeb, interakce, chování, tzn. to, jak myslíme, cítíme, se odráží v našem chování i fyziologických

podstatou je schopnost odpovědnosti za naplňování vlastních neuspokojených potřeb, za předpokladu, že nebude zasahovat nebo omezovat prostor naplňování potřeb druhých[40]. Zjednodušeně ji autor nazývá **vyučováním k odpovědnosti**, což se nese v duchu již zmiňovaného kréda Marie Montessori i celého konceptu sociální práce: *„Nauč mě, abych to dokázal sám.“*

Blíže specifikuje tuto metodu tvrzení Glassera (2001, p. 9), který předpokládá, že všechny psychiatrické problémy jsou si v něčem podobné a úspěšnost jejich léčby je také otázkou výchovy pacienta. Samotnou podstatu terapie vystihuje tento jeho citát:

*„Chceme-li být slušní lidé, musíme dodržovat přijatelné normy chování. Máme-li to zvládnout, musíme se naučit pokárat se za špatné chování a pochválit se za dobré chování. Jestliže nevyhodnotíme své vlastní chování nebo jestliže je vyhodnotíme jako nevyhovující a nepodnikneme nápravná opatření, nenaplníme svou potřebu být slušným člověkem a budeme trpět stejně, jako když se nám nedaří milovat a být milován.“*

Pokud člověk není schopen saturovat své potřeby, není schopen, či ochoten nést odpovědnost sám za sebe, je v neustálém střetu s realitou. Takový člověk vytváří si sám sobě podmínky pro začarovaný **kruh konfliktu potřeb**. Není mnohdy schopen ani kriticky zhodnotit příčiny jeho nezdaru, a to lze mnohdy pozorovat i v rámci sociálních skupin, nikoli jen jednotlivců. Ti mohou hledat příčiny selhání, nezdaru mimo vlastní sociální skupinu ne v sobě sami.[41] Řada lidí má tendence vracet se do minulosti a zaobírat se minulými křivdami, přehrávat si minulé životní situace. O to častěji, pokud jsou tyto situace emočně vypjaté. Základním pilířem efektivní výchovné intervence s prvky realitní terapie triáda znázorněná obrázkem 5:




**Obrázek 5: Triáda efektivní intervence v realitní terapii**

Úkolově orientovaný a antiopresivní přístup, který zmiňuje Skarupská (2016) jako metody intervence speciálního pedagoga jsou základem přístupů v sociální práci. Pokud by

procesech v těle. Proto naše jednání ovlivňujeme jen my sami, nikdo jiný a máme možnost sami dosáhnout seberegulace, symbiózy vnitřního i vnějšího prostředí, ve kterém žijeme.

[40] Glasser (2001, p. 32) uvádí příklad: „Umět lásku nejen přijímat, ale i dávat.“

[41] Jak častá je ve zkouškovém období obhajoba studenta před sebou samým: „vybral jsem si špatnou otázku… drtil mě.“ Místo přiznání si, že student podcenil svou přípravu na zkoušku. Podobně mohou sociální skupiny vnímat bezpráví bez objektivního posouzení reality.

výše vybrané přístupy sociální práce byly transformovány pro sociálně pedagogickou práci, měly by být využívány uváženě, s oporou o kvalifikaci a profesní růst sociálního pedagoga. Není podstatné, jestli sociální práce je nazývá přístupy a v sociální pedagogice je budeme nazývat metodami, jak je zvykem ze školní pedagogiky. Důležitá je jejich efektivita. Přináší kromě běžných výchovných metod nové možnosti práce se skupinami a jednotlivci, u kterých běžné postupy selhávají nebo mají jen přechodný krátkodobý účinek. Pro doplnění je zde klasifikace přístupů sociální práce dle Mátela (2019, p. 128)[42]:

- **Přístup orientovaný na člověka** vychází z existenciálního Rogersova pojetí osobnosti jako nedirektivní empatický, kongruentní, respektující a bezpodmínečný vztah mezi klientem a odborníkem. Je opakem represivního přístupu, který dříve využíval tlaku na konformitu.
- **Behaviorální přístup** je samozřejmostí ve vztahu učitel a žák, je považován za pragmatický a plošně využívaný. Má využití např. ve funkční analýze chování, kognitivně behaviorální terapii. Opírá se o některé její techniky. Stejně jako realitní terapie se nezabývá minulostí, ale staví na přítomnosti, zabývá se chováním v konkrétních situacích. Pokud se navrací k minulosti, tak pouze hledáním spouštěčů nežádoucích projevů chování.
- **Dynamický přístup** vychází z podstaty psychoanalýzy a nemá příliš velké uplatnění ve výchovné práci. Zabývá se instraspekcí, obrannými mechanismy a potřebami jedince s ohledem na jeho intrapsychické konflikty.
- **Experienciální přístup** se opírá o zkušenost, vlastní prožitek. Využíván je např. v práci s rodinou podle Virginie Satirové, kdy se snaží odstraňovat nevhodné komunikační stereotypy v rodinách apod., kdy sami aktéři jsou schopni nalézat svůj potenciál k růstu a naučit se ho dále využívat.
- **Úkolově orientovaný přístup** nedirektivního rázu, který umožňuje v krátké době tzv. zplnomocňovat klienta, aby on sám participoval na plánování svých úkolů a jejich vyhodnocení. Tento přístup staví na silných (dobrých) stránkách klienta.[43]
- **Systémový přístup** je spíše teorií intradisciplinární potřeby spolupráce mezi jedinci, skupinami a institucemi se společným cílem a tím je zájem klienta i zdravé společnosti.
- **Systemický přístup** považuje každého účastníka za participanta – aktivního tvůrce sociálního systému, který může být nějak prospěšný pro jeho fungování.

[42] V současnosti sociální práce využívá *participativní a zplnomocňující* model, který nelze jednoznačně kategorizovat s ohledem na tyto obecné přístupy. Oba modely mají blízko s ekosociálnímu - na člověka orientovanému přístupu a opírají se často o narativní metody výzkumu – práce s jednotlivci, skupinami, komunitami.

[43] V praxi se lze setkat s nevhodnými postoji učitele k žákovi, který je označován za problémového. Velmi obtížně někteří učitelé hledají silné stránky takového žáka. Pokud jsou si jich vědomi, rušivé projevy chování je mohou upozadit a přináší to bludný kruh neefektivní edukace/intervence. Přínosný může být pro hlubší náhled tento projektový výstup: https://dokumenty.osu.cz/fss/publikace/participativni-pristupy-v-socialni-praci.pdf

- **Ekosociální přístup** je velmi blízký systémovému, opírá se o adaptabilitu na sociální prostředí, zlepšování životních podmínek a odstraňování bariér sociálního růstu.
- **Antiopresivní přístup** staví na třech požadavcích, sociální spravedlnosti, participaci a rovných příležitostech. Podle Skarupské (2016) je tento přístup ve školské praxi nezastupitelným.
- **Konstruktivistický** přístup staví na proaktivnosti člověka, jeho vnitřních předpokladech a potřebě sociálního kontaktu v interakci s prostředím a společností.

Potměšilová (2013) ve výčtu metod práce sociálního pedagoga vychází z didaktických metod, upozorňuje však na jejich úskalí v podobě stereotypu činností, které jsou u konkrétního pedagoga osvojené i osvědčené, ale nemusí být vždy efektivní. Proto je důležité volit metody vždy s ohledem na stanovené cíle, cílovou skupinu i možnosti pedagoga. To přináší nároky na výkon sociálně pedagogických činností a potřebu dalšího vzdělávání. Autorka se podrobně zabývá metodami, které jsou využívány ve školní praxi i těmi didaktickými, bylo by však redundantní zabývat se jimi bez přesahu do přímé sociálně pedagogické činnosti. Zmiňuje však duchovní rozměr sociálně pedagogické práce, což může do jisté míry rozšiřovat metody práce postavené na spirituální úrovni. V tomto ohledu blízké charitativní činnosti v historii i současnosti např. v přínosech církevních organizací (Salesiáni Dona Bosca, Armáda spásy, ad.).

Sobková (et al, 2015) se pokouší vymezit metody sociální pedagogiky napříč vybranými zeměmi. Naši sociokulturně a jazykově nejbližší sousedé na Slovensku se inspirovali polským prostředím sociálně pedagogické vědy. Staví intervence v různých skupinách mezi základní poslání sociální pedagogiky.

Pozice sociálního pedagoga je již na Slovensku legislativně ukotvena. Stala se součástí výchovného poradenství a prevence ve školských zařízeních. Podstatou práce sociálního pedagoga na Slovensku je podle Bakošové (2006) v první řadě preventivní činnost ve školách, zejména v oblasti primární prevence. Ta nabízí využití těchto základních sociálně pedagogických metod:

- diagnostických,
- poradenských,
- terapeutických,
- preventivních,
- rehabilitačních.

Při klasifikaci metod sociálně pedagogické práce vycházela Bakošová (2006, p. 60 a 2013, p. 178) z cílů sociální pedagogiky jako **životní pomoci** a její klientely, která vychází z interdisciplinárního přístupu řešení problémů. Před volbou metody je nutno zvážit, zda je saturována potřeba dostatku diagnostických informací. Opírá se o **metody práce**

**s jednotlivcem, metody práce se skupinou, metody práce s učiteli, metody práce s rodinou**, které dále rozšiřuje o typologii metod přímé sociálně pedagogické práce následovně:

- metoda kompenzace nevhodných podnětů,
- metoda posílení vlastních kompetencí,
- metoda nabídky podnětů vyplývající z individuálních potřeb,
- metoda plánování pozitivní perspektivy,
- metoda podpory orientované na seberealizaci,
- metoda výchovného a sociálního poradenství,
- metody preventivní,
- konzultační činnosti,
- supervize,
- intervence,
- další metody (příkladu, vysvětlování, mravního hodnocení, sociální opory, zážitkové metody, problémové, přeučování nebo cvičení a utváření návyků ad.).

Pojetí sociálně pedagogických metod v Německu se příliš neliší svou kategorizací. Na rozdíl od naší země je zde zájem o sociální pedagogiku od 19. století značný. Je zjednodušeně považována za protiklad individualizované výchovy, tendencím výchovy k životu pro společnost. Jestliže edukační realita je stěžejní v obecné pedagogice, sociální realita se odráží v sociálně pedagogické činnosti, která by měla být schopna reagovat pružně na její dynamické změny. Německá odnož sociálně pedagogické práce byla ovlivněna reformním proudem první poloviny 20. století. Zaměřila svou pozornost na překonání období národní nouze, stejně, jako tomu bylo v duchu 50. let tehdejšího Československa. Její činnost spočívala v transformaci po 2. světové válce. V tom měly mnoho společného, ale v politické ideologii tehdejší doby zároveň odlišného zejména v západním Německu. Noack (in Sobková et al, 2015) vymezuje následující základ sociální práce i sociální pedagogiky s ohledem na to, co již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, tj. neoddělitelnost těchto dvou oborů v německy hovořících zemích:

- systémová práce s jednotlivcem inspirovaná případovými studiemi počátku 20. století v USA,
- vedená integrovaná sociální práce se skupinou,
- sociální práce se společností, která vznikla na základě potřeby pomoci navrátivších německých emigrantů z USA v 60. letech 20. století.

Galuskeho trojice základních metod sociální práce, potažmo i té sociálně pedagogické pracuje s koncepty metod zaměřených na klienty, na intervenci a strukturu organizace. Pracuje také s pojmem sociální management, který zefektivňuje účelovost poskytované služby. Tento pojem je blízký konceptu školského managementu např. v USA, který zahrnuje celý podpůrný tým pracovníků, včetně sociálního pracovníka, který má zřejmě nejhlubší historii v rámci působení ve školách (in Sobková, et al, 2015).

Metody sociální pedagogiky prošly v Polsku po roce 1989 transformací, která se odklonila od socialistického konceptu k staronovým i nově se vyskytujícím sociálně výchovným problémům, jako bezdomovectví, nezaměstnanost, růst agresivity ve společnosti, zvýšená potřeba krizové intervence nebo selhávání vzdělávání.

Velmi zajímavou se jeví definice metod sociální pedagogiky Sroczyńského (2010, p. 247): *„…celý soubor organizačních metod a forem práce sociálního pedagoga, systematicky používaných při výchovně-vzdělávacích činnostech, péči, podpoře a pomoci i rozvoji aspirací odvíjejících se od cílů, problémů a úkolů a kategorie klientů, kterým je určena.“* K metodám využívaným v Polsku řadí Sroczyński:

1) **Metody sloužící k poznání životní situace jedince**[44] zahrnující poradenský rozhovor za účelem získání informací, pozorování, analýzu dokumentace, i sociometrické testy. Zejména rozhovor má povahu – funkci informativní i expresivní s jeho autentickým prožíváním za předpokladu, že sociální pedagog je kompetentní vést poradenský rozhovor a zachovat nejen mlčenlivost, ale i nestrannost a nezaujatost vůči klientovi nebo jeho životní situaci. Ačkoliv se metoda rozhovoru zdá být nejsnazší, nejlevnější, obnáší značnou erudici a osobnostní předpoklady vůči tomu, kdo jej vede. Kvalitativní analýza dokumentů obnáší také jisté penzum zkušeností a teoretických znalostí i emoční inteligence, pokud se týká soukromé korespondence nebo jiných citlivých údajů.

2) **Metody vedení případu (case work)** jsou plošně využívány v pedagogicko-psychologickém poradenství, socializačních a terapeutických centrech, probaci a mediaci s vědomou sociální interakcí zúčastněných jednotlivců. V Polsku je tato metoda hojně využívána od roku 1957. Sroczyński (2017) vymezuje čtveřici přístupů k této metodě, kterou znázorňuje tabulka 3, jež je doplněna pátým přístupem dle Kamińského a Lalak (in Sroczyński, 2017, p. 251). Případová metoda předpokládá smluvní vztah a zahrnuje fáze:
   a) diagnostiky případu,
   b) vypracování plánu práce,
   c) vedení případu.

**Tabulka 3: patero přístupů případové metody**

| **Případová metoda** | **charakter případové metody** |
|---|---|
| **psychosociální** | Vychází z předpokladu, že životní problémy klienta vychází z jeho osobnosti (ego, komplexy, zvládání zátěže podpořených vnějšími faktory (ekonomická situace, nezaměstnanost, konflikty v rodině, |

[44] Ne vždy je člověk schopen posoudit situaci, do které se dostal. Nelze generalizovat, že 18. rokem života se člověk stává dospělým ve smyslu porozumění životu a zvládání sociálních rolí. Patočka (1970, in Matoušek, 2005, popisuje tzv. životní pohyby, které mají tři fáze v průběhu života. První nazývá *zakotvení*, kdy jedinec touží po vztahu, později i intimitě, druhým pohybem je *sebeprodloužení*. To je provázeno úsilím k sebeprosazení, udržení rolí, zajištění a vynakládání úsilí o přetváření životního prostoru. Poslední je *průlom*, který je charakteristický smířením s vlastní konečností.

| | |
|---|---|
| | domácí násilí, závislosti v rodině nebo nemoc, rozvod, úmrtí). |
| **problémový** | Zaměřuje pozornost na získání vhledu na problém s odstupem a za podpory odborníka. Koncentruje se na postupy jejich řešení, předcházení a přivykání životní zátěži – sociální otužování. |
| **strukturální** | Nepovažuje patologii osobnosti klienta za výchozí příčinu problémů, ale soustředí se na povinnost zástupců instituce jednat. Má nejblíže k sociologii. |
| **systémový** | Zahrnuje řešení záležitostí mezi zabezpečovacími systémy poskytujícími pomoc při řešení problémů charakteru zásobování a systémového zabezpečení a sociální podpory. |
| **funkcionální** | V hlavní roli jsou odborné – specializované kompetence pověřeného pracovníka, který v případě nutnosti nepřekračuje své limity a je schopen delegace kompetencí na další odbornou pomoc. Má to i svá negativa, rizika vzniku závislosti klienta na institucích. (podobné hospitalismu). |

3) **Metody skupinové práce** vychází často z předpokladu, že lze v rámci výkonu činností ošetřit více případů i s využitím skupinové dynamiky pro dosažení stanovených cílů. Jsou to např. společná školení rodičů. Často je využívána metoda tzv. Balintovských skupin[45].

4) **Metody organizace místní komunity**[46] využívá tzv. sociální síly místní komunity, staví na jejich latentní schopnosti vyřešit své problémy na lokální úrovni. Předpokladem je hloubková znalost místního prostředí. Tato metoda má silný profylaktický a sebezáchovný účinek. Může být pojímána jako lokální ochrana přírodního i kulturního rázu prostředí. Sroczyński (2017) v této komunitní metodě není schopen rozlišit kde začíná a kde končí sociální nebo sociálně pedagogická práce a nevidí ani důvod, proč ji rozlišovat. Zahrnuje následující dílčí postupy:

   a) vstupní diagnostiku potřeb,
   b) vyhledávání sociální síly,
   c) návrh akčního plánu,
   d) vypracování akčního programu,
   e) vytvoření schématu zapojení dalších organizací,
   f) spolupráci s animátory a akčními týmy komunity,
   g) implementace realizovaných programů a jejich monitoring,
   h) závěry s evaluací a návrhy možných zlepšení.

[45] Balintovské skupiny mohou sloužit i pro práci učitelů. Nemusí být pouze předmětem práce s klienty. Uplatnění najdou v profesním rozvoji i oblasti prevence syndromu vyhoření v učitelské praxi.
[46] Pro zajímavost lze nahlédnout na komunitní práci a participaci v ČR pod odkazy: https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/komunitni-prace-a-participace/ nebo http://www.participativnimetody.cz/

Předchozí část textu se zabývala oblastmi nejbližších sousedů ČR. Těmto oblastem byla věnována větší pozornost s ohledem na sociokulturní blízkost. Je však vhodné zmínit i metody sociální pedagogiky využívané ve Švédsku, kde se podle Sobkové (et. al, 2015) také zaměřují na intervenční programy, které klasifikuje následující tabulka 4 podle Erikson a Markström (in, Sobková, et al, 2015, p. 88).

**Tabulka 4: Modely významu sociální pedagogiky Švédska**

| | **model adaptivní** | **model mobilizující** | **model demokratický** |
|---|---|---|---|
| **prostředky** | vztah | zásah | dialog |
| **metody** | individuální léčebné | systémové<br>strukturální plošné | animační skupinové |
| **přístupy** | individuální | společenská změna | Vědomě správné jednání vědoucí ke změně k lepšímu |
| **pojetí** | komunitní | empowerment[47] | výchova, občanství |

Sobková (2015) ve své pilotáži hledala mimo jiné odpověď na otázku, jaké metody jsou užívány v sociálně pedagogické praxi (školním sociálním pedagogem). Konkrétně dvě oblasti působení sociálního pedagoga metody sociálně pedagogických činností a metod sociálně pedagogické diagnostiky. V rámci provedené pilotáže bylo zjištěno, že praktické metody zahrnovaly 35 % všech metod, 25 % činily metody slovní a 12 % aktivizační, méně časté byly metody názorně-demonstrační. Metody sociálně pedagogické diagnostiky zahrnovaly:

- převažující klinické metody, nejčastěji anamnéza,
- okrajově v téměř stejném poměru testové metody (výkonové testy) a komplexní.

**1) metody sociálně pedagogických činností[48]:**

a) *slovní* (vysvětlování, přednášky, vyprávění, práce s textem, rozhovor, diskuse)
b) *názorně demonstrační* (pozorování předmětů, jevů, předvádění, napodobování, instruktáž, demonstrace statických obrazů, projekce, volné psaní)
c) *manipulování, laborování, experimentování* (zacházení s předměty při různých pracovních činnostech, osvojování dovedností, manuálních činností),
d) *produkční metody* (výtvarné, hudební, pracovní, dramatické, přírodovědné, společenskovědní s podporou kreativity, spontaneity, fantazie a projekce prožívání)
e) *heuristické metody a řešení problémů* (poznání, využití aha efektu, započetí a setrvání u nějaké činnosti a jejím dokončení, zajímavé, nepoznané činnosti),
f) *metody situační a inscenační* (zahrnují oblast dramatických metod a technik, prožitek, navození řešení reálných problémových situací),

[47] Empoverment ve smyslu zmocnění neboli stavu určitého posílení, emancipace, kdy jsou jedinci schopni přes životní překážky dosahovat svých cílů, saturovat své potřeby, nejen sociálním učením rozvíjet svůj potenciál, reagovat vhodným způsobem na změny.
[48] Výčet metod sociálněpedagogických činností vychází z dotazníku Sobkové (et al, 2015, p. 177), nekorespondují s výčtem metod výuky Maňáka.

g) *didaktické hry* (motivační charakter, spontaneita, osvojování a respektování pravidel),
h) *pedagogizace prostředí* (pedagogem uměle navozené podmínky a podněty),
i) *brainstorming* (vyvolání spontánní skupinové bouře nápadů),
j) *práce s počítačem* (efektivní využívání PC s multimediálními programy nebo testy a informačními zdroji nebo pro podporu distanční výuky),
k) *myšlenkové mapy* (široké využití, mohou navazovat na asociačně evokační metodu nebo přejít k metodě volného psaní),
l) *skupinové práce* (využití skupinového tlaku, koheze, kooperace, dělby práce, pluralitu názorů, vzájemnou pomoc a sdílení ve skupině),
m) *metoda režimová* (zejména formování osobnosti ve volném čase pro volný čas, příprava pro time management),
n) *animační* (s nedirektivní seberealizací),
o) *mediační* (hledání kompromisů a možných řešení konfliktů s využitím mediátora – prostředníka),
p) *terénní práce* (s cílovými skupinami v jejich přirozeném prostředí v obvyklém čase, místě a v obvyklých situacích).

**2) metody sociálně pedagogické diagnostiky:**
a) anamnéza (rodinná, sociální, školní),
b) mikrodiagnóza (prvotní postřehy, diagnostika situace),
c) základní diagnóza (základ práce s žákem nebo skupinou, zkouškové aj. výchovné situace, komplexní zjištění),
d) dlouhodobá diagnóza (celkový ucelený obraz žáka nebo skupiny s využitím týmu pedagogů nebo školního poradenského pracoviště ad.),
e) rozhovor (základem osvojení dovedností vedení např. poradenského rozhovoru),
f) ústní zkoušky, škály, standardizované testové baterie, projektivní techniky, dotazníky, pozorování).

## *NÁMĚT NA TUTORIÁL*

Balintovské skupiny mohou sloužit jako účinná podpora učitelům zejména v oblasti problémů vyplývajících nejen z rušivými projevů některých žáků s poruchami chování ve výuce. Na rozdíl od kazuistických seminářů, které mají zejména informativní charakter, ač mohou být pro posluchače zajímavé, přináší možnost posílit své pedagogické kompetence porozumění svým možnostem účinné intervence, překonáním předsudků i docílit žádoucích změn. Průběh Balintovské skupiny má své fáze:

- prezentaci vztahového problému vybraným protagonistou,
- fázi kladení otázek pro získání objektivního obrazu o případu,
- fázi fantazijních představ verbalizovaných protagonistou první fáze,
- fázi nazvanou „Co bych dělal já.“ Charakteristickou předkládáním návrhů, představ řešení problému dalšími členy skupiny.

V rámci přímé výuky studenti budou zapojeni do improvizované Balintovské skupiny, která bude zaměřena na problematiku poruch chování u žáka základní školy s rušivými projevy chování ve výuce, které narušuje klima třídy a vykazuje inklinaci k rizikovému chování žáka ve volném čase.

## SAMOSTATNÝ ÚKOL

Poslední celý zářijový týden je každoročně věnován tradiční kampani České asociace streetwork se zaměřením také na týden nízkoprahových klubů. Projděte si webové stránky České asociace streetwork https://www.streetwork.cz/ a seznamte se s touto metodou. Projděte si také webové stránky https://www.peer-program.cz

Pokuste se odpovědět na otázku:
„Jak by se daly propojit prvky streetworku a peer-programu v rámci primární prevence na školách?“

## SHRNUTÍ KAPITOLY

Metody sociální práce stejně jako metody sociálně pedagogické, jsou postupy či cesty, které by měly vést k dosažení stanovených cílů. Jsou v podstatě formou služby nebo aktivity, jejichž prostřednictvím lze vstoupit do života potřebným klientům/žákům nebo sociálně znevýhodněným skupinám se záměrem pomoci tak, aby si dokázal pomoci sám, což je také konceptem M. Montessori. Cílem sociální práce je zmírnění, odstranění nebo následné řešení sociálních problémů společnosti. V tomto ohledu se sociální práce zabývá i lidskými vztahy v souvislosti s plněním sociálních rolí, které mají i podobu vývojových úkolů.

Vymezit sociálně pedagogické metody je stejně nesnadné, jako vymezit předmět sociální pedagogiky, který se u autorů liší a k těm základním metodám sociálních pedagogů používají klasické i aktivizační didaktické metody. Kromě nich lze u různých autorů nalézt např. metody komunitní práce využívané k aktivizaci komunity ku svépomoci. Kromě sociální práce nachází sociální pedagogika interdisciplinární inspiraci ve speciální pedagogice a jejích speciálně pedagogických metodách diagnostických, preventivních, nápravných, ale i depistážních, bez kterých se dnes neobejdeme. Díky včasné intervenci a cílené depistáži lze předcházet vzniku sociálně patologických jevů ještě před jejich výskytem.

Důležitá je v sociálně pedagogické práci také pedagogická intervence, která je podpůrným opatřením. Slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími

potřebami. Přínos metody intervence v sociálně pedagogické práci, čerpá z přístupů sociální práce: realitní terapie, antiopresivního přístupu a úkolově orientovaného přístupu. Terapie realitou se jeví spíše metodou psychoterapeutickou, je však doporučována jako metoda intervence pro sociálně pedagogickou práci. Pro ni je důležitý pilíř v podobě triády efektivní intervence v realitní terapii, tzn. realisticky vnímat současnost, zaměřit se na reálnou budoucnost a nevracet se do minulosti, kterou nelze změnit.

K metodám sociálně pedagogické práce patří také metody práce s jednotlivcem, metody práce se skupinou, metody práce s učiteli, metody práce s rodinou, které lze dále rozšířit o typologii metod přímé sociálně pedagogické práce jako jsou např. metoda kompenzace nevhodných podnětů, posílení vlastních kompetencí, plánování pozitivní perspektivy, konzultační činnosti, supervize nebo zážitkové metody.

Doporučovány jsou pro školskou praxi také tzv. Balintovské skupiny, které mohou sloužit jako účinná podpora učitelům zejména v oblasti problémů vyplývajících nejen z rušivými projevů některých žáků s poruchami chování ve výuce. Na rozdíl od kazuistických seminářů, které mají zejména informativní charakter, přináší možnost posílit své pedagogické kompetence o porozumění svým možnostem v rámci účinné intervence, překonáním předsudků, pomáhá docílit žádoucích změn. Z výše uvedeného vyplývá interdisciplinární charakter a multidisciplinarita sociálně pedagogické práce, která je stále ve fázi svého rozvoje.

## OTÁZKY

Po prostudování 3. kapitoly, splnění samostatného úkolu a účasti ve výuce jste schopni odpovědět na následující otázky:

1. Co je cílem sociální a sociálně pedagogické práce?
2. Jaké využití mají tzv. Balintovské skupiny pro školskou praxi?
3. Jaký je princip triády efektivní intervence v realitní terapii pro vlastní praxi?
4. Vysvětlete motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“
5. Vyjmenujte metody sociální pedagogiky dle Sroczyńského.
6. Popište podrobně metodu vedení případu (case work).
7. Definujte základní pojmy (intervence, pedagogická intervence, metody intervence, krizová intervence).
8. Vyjmenujte a stručně popište alespoň tři metody sociálně pedagogických činností a sociálně pedagogické diagnostiky.
9. Vyjmenujte některé Matouškovy metody a techniky sociální práce, které se u sociálně pedagogických metod prolínají nebo vzájemně doplňují.
10. Vyjmenujte metody sociálně pedagogické práce.
11. Vymezte, v čem spočívá streetwork a peer programy.

# 4 VZTAH SOCIÁLNÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

*„Poradenský pracovník bude velmi pravděpodobně úspěšnější, jestliže bude přesvědčovat svým chováním, nejen svými slovy. Stýká se s lidmi ve specifické roli…* ***Jeho situace se blíží roli herce, jenomže nesmí „hrát" ve smyslu předstírání, ale vždy doopravdy****."*

*Zdeněk Matějček (2011, p. 39)*

## RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Následující 4. kapitola studijní opory analyzuje vztah sociální a speciální pedagogiky na pozadí postmoderního paradigmatu speciální pedagogiky, která pohlíží na problém jedince s postižením či znevýhodněním jako na problém sociální. Text se zabývá působností sociální a speciální pedagogiky, rolí sociálního pedagoga ve školství a speciálního pedagoga v sociální sféře. Klade důraz nejen na předpoklady pro výkon pozice sociálního a speciálního pedagoga, jako jedné z pomáhajících profesí, ale i osobnostně profesní rizika, včetně syndromu pomáhajícího nebo syndromu vyhoření.

Důležitou částí kapitoly je samostatný úkol pro studenty. Studenti si pomocí asociačně evokační metody realizované ve výuce upevní dosavadní znalosti o poli působnosti sociální a speciální pedagogiky a vymezí na modelovém schématu vzájemné propojení sociální a speciální pedagogiky.

## CÍLE KAPITOLY

Student po samostudiu této 4. kapitoly studijní opory a absolvováním prezenční části výuky bude disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Dosažené cíle:

- Student rozumí postmodernímu paradigmatu speciální pedagogiky v kontextu sociální pedagogiky.
- Student dokáže analyzovat vztah sociální a speciální pedagogiky.
- Student uznává obě pedagogické disciplíny jako platformu vzájemné inspirace, kooperace a komplexní multioborové péče o klienta/žáka.
- Student je schopen vymezit profesní kompetence a možnou náplň práce sociálního pedagoga ve školské praxi.
- Student rozumí problematice školní kázně a osobnostně profesních rizik včetně syndromu pomáhajícího nebo syndromu vyhoření.
- Student si uvědomuje důležitost seberozvoje a týmové práce v rámci školské praxe.
- Student předchází deformovanému přístupu mezi pedagogem a jeho svěřencem.

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Postmoderní paradigma speciální pedagogiky, kompetence, osobnostně profesní rizika, syndrom pomáhajícího, syndrom vyhoření, etika a dilemata sociálně pedagogické práce, kázeň, školní kázeň.

Postmoderní paradigma speciální pedagogiky pohlíží na problém jedince s postižením či znevýhodněním jako na problém sociální. Mühlpachr (2017) vymezuje vzdělávací principy hierarchicky od integrace, po inkluzi a následnou participaci, vztahujíce se k připravenosti prostředí s důrazem zejména na lokální charakter. Mühlpachr (2008) vymezuje snahy v oblasti speciální pedagogiky interdisciplinárním i multidisciplinárním přístupem. Považuje tyto pojmy za módní slogany, které vyžadují vysvětlení:

Interdisciplinární přístup se vyznačuje pomezím dvou a více disciplín, které nepokrývá žádná z nich a zasluhuje si vyjasnění.

*„V globále je speciální pedagogika obor, který svým zaměřením překročil paradigma interdisciplinárnosti, multioborovosti a potýká se i s paradigmatem multidimenzionálním, přičemž, uplatňované teoreticko-empirické přístupy se vyznačují charakterem trans-disciplinárním.“* (Kaleja et. al, 2015a, p. 9). Oba autoři hovoří o principech současné inkluzivní a participační vzdělávací politiky, která vyžaduje jakési „účastenství“ a to ve všech relevantních momentech:

- preferuje individualizované strategie s participací druhých,
- zdůrazňuje celek sociálního prostředí (všechny jeho úrovně a podoby),
- s tendencí potlačení vlivu intencionální výchovy nad tou funkcionální (Mühlpachr, 2008, 2010).

Pospíšil (2013) se pokouší vymezit sociální pedagogiku vůči sociální práci, která je stěžejní, ovšem z hlediska identity sociální pedagogiky vychází z předpokladu, že klíčovými vazbami jsou také psychologie, zejména ta sociální, ale i filozofie výchovy. Dále pojímá pedagogiku volného času jako aplikovanou sesterskou pedagogickou disciplínu sociální pedagogiky. Zásadní rovinu vztahů podle něj tvoří zásadním způsobem speciální pedagogika.[49]

[49] Pospíšil (2013) zmiňuje, že laická veřejnost často mylně považuje sociální pedagogiku za podobor speciální pedagogiky, která se zabývá edukací žáků s poruchami chování a je totožná s etopedií.

Lechta (2016, p. 35) vymezuje navíc inkluzivní pedagogiku, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů a možnosti optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školských zařízení. Inkluzivní koncept edukace zahrnuje mnohem širší populaci, tedy všechny děti, bez ohledu na tělesné, emocionální, jazykové, sociální a jiné podmínky a předpoklady, kdy je nutno pamatovat např. i na „děti ulice", děti z odlehlých oblastí, migrující, nebo pocházející z jiných etnických a kulturních minorit a děti socioekonomicky znevýhodněné.

Současná sociální pedagogika je na vrcholu zájmu. Stále více se hovoří i společném vzdělávání, odstraňování diskriminace a nastavení rovných příležitostí napříč všemi oblastmi života. Sociální pedagogika v ČR má v terciálním vzdělávání své stálé pole působnosti na teoretické i praktické rovině. Stejně jako speciální pedagogika jsou ukázkou podmíněnosti praxe s teoretickými východisky, kde bez teorie není praxe a bez praxe není teorie. V mnohém má sociální a speciální pedagogika jednotící linii ve vztahu k jejím disciplínám.

V roce 2013 vznikla **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice**, kterou zaštiťuje řada fakult a institucí. Ve výkonné radě jsou v ní zastoupeny erudované osobnosti sociální pedagogiky. Je platformou vzdělávání v této oblasti a odráží snahu o vytvoření standardů sociálně pedagogické práce. „*Usiluje o prosazení profese sociálního pedagoga do katalogu prací a jeho legislativního ukotvení v zákoně o pedagogických pracovnících, včetně zařazení profese sociálního pedagoga do sociální a zdravotnické oblasti.*" (ASOCPED, 2013).[50] Naše sociální pedagogika má také svůj **odborný recenzovaný časopis** se stejnojmenným názvem, který vznikl taktéž v roce 2013. Jeho účelem podpora výměny informací mezi odborníky.[51]

Speciální pedagogika má svou **Asociaci speciálních pedagogů**, která byla založena v roce 2010 na popud českých speciálních pedagogů po vlně nesouhlasu s postupem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky týkajícího se otázek připravované integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního proudu běžných škol. Jejím posláním je formou profesního sdružení participovat na vzdělávací politice a stejně jako Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice podporovat profesní růst, osvětovou činnost, organizovat odborné akce, semináře a konference. Navíc také chránit profesní zájmy speciálních pedagogů a zabývat se etickou stránkou inkluzivního vzdělávání (ASPCR, 2010). Odborný časopis se speciálně pedagogickým zaměřením vycházel od počátku 20. století. Jeho názvy se měnily a dnes by mohly pohoršit nejednoho speciálního pedagoga. Od roku 2008 je **Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky** zařazen mezi recenzované časopisy (Titzl, 2021).[52]

Sociální a speciální pedagogika jako dvě uznávané pedagogické disciplíny přináší platformu vzájemné inspirace, kooperace a komplexní multioborové péče o klienta (žáka ad.).

[50] Odkaz na webové stránky Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice: http://asocped.cz/
[51] Odkaz na odborný recenzovaný časopis Sociální pedagogika: https://soced.cz/cs/uvod/
[52] Odkaz na článek věnovaný časovým proměnám časopisu Speciální pedagogika: https://pages.pedf.cuni.cz/specpeda/podrobneji/

V předchozí kapitole byly nastíněny základní metody diagnostické, preventivní, nápravné, včetně depistáže. Laikovi se může jevit, že pole působnosti speciální pedagogiky sahá do oblasti vzdělávání a péče o jedince s postižením. U sociální pedagogiky se laikovi často vybaví problémové chování nebo ústavní výchova. Naštěstí tyto představy ustupují s rozvojem oborů, jejich otevřeností veřejnosti a společnému vzdělávání, ač stále není stav společného vzdělávání na ideální úrovni a stále vyžaduje plošnou osvětu směrem k laické i odborné veřejnosti. Pro snazší představu srovnání sociální a speciální pedagogiky je zde přehledná tabulka 5 inspirovaná Krausem (2008, p. 48) a Potměšilovou (2013, p. 56) doplněná autorem studijní opory:

**Tabulka 4: Přehled působnosti sociální a speciální pedagogiky**

| | **speciální pedagogika** | **sociální pedagogika** |
|---|---|---|
| **obecný cíl** | maximální možný rozvoj jedince se speciálními vzdělávacími potřebami | optimální fungování jedince ve společnosti<br>altruismus, kooperace<br>především pomoc<br>demokratizace<br>humanismus |
| **předmět zájmu** | zkoumání zákonitostí výchovy a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami | iniciace změn v souladu se zájmy jedince a možnostmi společnosti a sociální skupiny |
| **objekt[53] výchovy** | jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami<br>jedinec se:<br>sociálním znevýhodněním<br>zdravotním postižením<br>zdravotním znevýhodněním<br>odlišným mateřským jazykem<br>nadaný a mimořádně nadaný | celá populace<br>místní komunita<br>rizikové a sociálně vyloučené skupiny<br>jedinec v širších sociálních souvislostech |
| **obecně metody** | převažující přímé ovlivňování<br>podpůrná opatření<br>depistážní<br>diagnostické<br>preventivní<br>reedukační<br>kompenzační<br>rehabilitační | převažující nepřímé ovlivňování<br>zaměření na prostředí, vztahy, režim ad.<br>depistážní<br>preventivní<br>nápravné |
| **resort působení** | školství<br>poradenství<br>zdravotnictví<br>sociální práce<br>vnitra<br>spravedlnosti<br>nestátní sféra | školství<br>zdravotnictví[54]<br>sociální práce<br>spravedlnosti<br>vnitra<br>nestátní sféra |

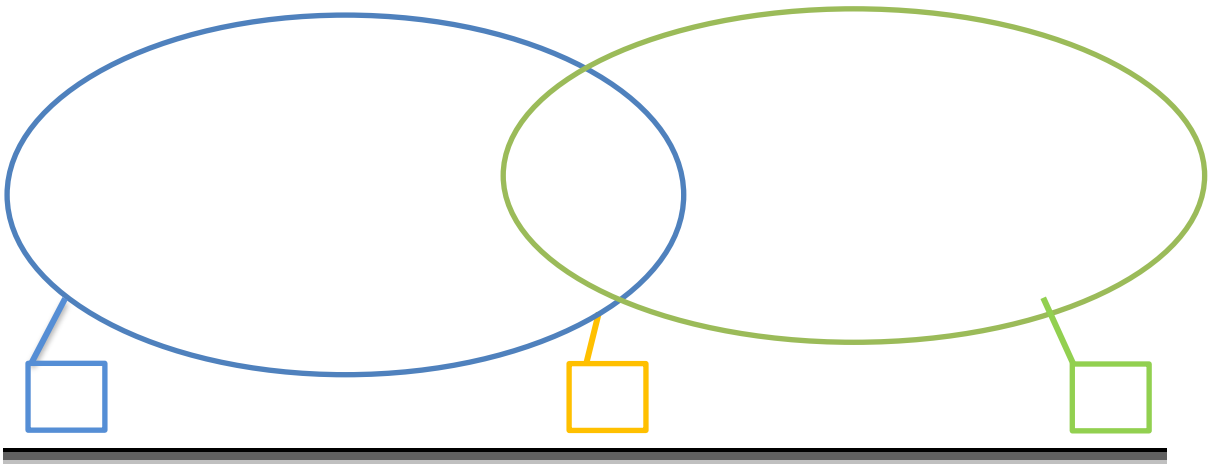
[53] Objekt výchovného působení těchto pedagogických disciplín je předmětem následujícího samostatného úkolu po předchozí asociačně evokační metodě ve výuce.
[54] Pouze jako nezdravotnický pracovník.

**SAMOSTATNÝ ÚKOL**

Studenti si pomocí asociačně evokační metody ve výuce upevní dosavadní znalosti o poli působnosti sociální a speciální pedagogiky. Z následné diskuse si sami doplní množinu 1 dle vzoru a následujících zadání:

A. Studenti zapíšou do modré množiny konkrétní cílovou skupinu sociální pedagogiky.
B. Studenti zapíšou do zelené množiny konkrétní cílovou skupinu speciální pedagogiky.
C. Po analýze si z těchto množin stanoví průnik, tzn. cílovou skupinu, která je pro obě pedagogické disciplíny společná a přináší prostor pro úzkou mezioborovou spolupráci v rámci praxe.

**Množina 1: Schéma vzájemného propojení sociální a speciální pedagogiky**



## 4.1 Role sociálního pedagoga ve školství

Pro výkon povolání sociálního pedagoga je dle Balvína (2015, p. 8) důležitý princip filozoficko-výchovný, tedy atribut v podobě schopnosti a ochoty pomoci člověku k tomu, aby nacházel a našel smysl svého vlastního života. Dalo by se říct, že sociální pedagog, by měl být schopen vložit něco ze svých lidských možností, schopností, sil, energie, které dosáhl sebevýchovou a svým vlastním přičiněním do své práce s cílem podpořit někoho, kdo neměl možnost tyto kompetence získat nebo je ztratil. Výchovné snahy osobností dějin pedagogiky bezesporu disponovaly těmito snahami. Titzl (in Balvín, 2015) vyčítá drtivé většině pedagogů nezájem o dějiny výchovy a nezájem o její proměny vlivem společenských změn. Tyto změny jsou v dnešní době dynamické a mohou stavět na poznání historie

pedagogiky povědomím o dobrých nebo špatných zkušenostech, osvědčených nebo zavrhovaných přístupech, příkladech současné dobré praxe.[55]

## PROFESNÍ PŘÍPRAVA A KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Sociální pedagog a jeho náplň činností není vymezena v katalogu prací ani v zákoně č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících ve znění pozdějších zákonů. Lze se však setkat s vymezením předpokladů výkonu povolání sociálního pracovníka a odbornou způsobilostí v zákoně č. 105/2006 O sociálních službách část §110 odst. 4 a. (Potměšilová, 2013). Základem převzetí zodpovědné role sociálního pedagoga se všemi jeho kompetencemi a právy, ale i povinnostmi jsou jeho osobnostní předpoklady. Klíma (in Kraus, 2008) považuje za základní požadavky na roli sociálního pedagoga *„…teoretickou, praktickou a koncepční vybavenost k působení na sociální skupiny a jednotlivce, s odlišným životním způsobem, destruktivním a nekreativním uspokojováním svých potřeb a utváření vlastní identity*.“ Z tohoto výčtu si lze utvořit obrázek o objektu působení sociálního pedagoga, o jeho kompetencích už spíše jen v obrysech, jako např. odolnost vůči zátěži nebo vysoká míra emoční inteligence. Kraus (2008, p. 197) je vymezuje dvěma nejdůležitějšími aspekty:

- **Aspektem psychologickým**, který vymezuje osobnostní předpoklady, individuální charakteristiku jako předpoklad pro efektivní – úspěšný výkon jeho profese.
- **Aspektem sociologickým** zahrnujícím oblast vztahů vypovídajících o jeho determinantách přípravy na povolání a společenské souvislosti, tzn. socio-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti).

Kraus (2014, p. 201) se zmiňuje o různorodosti profesní typologie, která je charakteristická pro všechny pomáhající profese, v té učitelské je jeden z nejznámějších koncept Casselmana (logotrop, paidotrop) a další. Krausovo vymezení se opírá o sociálně pedagogické zakotvení interakce a interpersonálních vztahů mezi pracovníkem na jeho svěřenci (žáky). Jádrem jsou čtyři varianty nezdravého profesně deformovaného přístupu, jak je uvedeno v tabulce 5.

**Tabulka 5: Varianty deformovaného přístupu mezi pedagogem a jeho svěřencem (Kraus, 2014, p. 201)**

| **přístup** | **charakteristika přístupu** |
|---|---|
| **velmi přísný** | nesmlouvavý, nekompromisní, trestající, s negativním vztahem ke svěřencům, které považuje za zlomyslné a nezdárné |
| **shovívavý** | vytváří kolem sebe atmosféru volnosti, která je zneužívána |
| **lhostejný** | Rutinně vykonávající svou práci se lhostejným vztahem ke svěřencům, které považuje pouze za „pracovní materiál“ |
| **pedant** | Neustále moralizující, mentorující a náladový, trvající na striktním plnění stanovených úkolů svěřenci |

[55] Má tak na mysli nejen snahy nejen Dědiče a jeho Květušínského experimentu a řadu dalších ve své době reformačních až utopistických vizí, ale i celou plejádu sociálně pedagogické a humanistické práce. Každá z osobností dějin pedagogiky obětovala velkou část svého života své profesi, a ne vždy byli doceněni za svého života.

Čáp s Marešem (in Kaleja, 2014, p. 160) upozorňují na nutnost nahlížet z různých úhlů klasifikací a vycházet z faktorů osobnosti, které v tzv. velké pětce utváří model pěti oblastí charakteristiky od vnitřního prožívání, intelektu, výsledků sociálního učení nebo charakteru až po vztah k lidem, jak ukazuje tabulka 6.

**Tabulka 6: Model velké pětky faktorů osobnosti (Kaleja, 2014, p. 160)**

| klasifikace | popis protikladu | popis protikladu |
|---|---|---|
| **extroverze/introverze** | hovorný, výmluvný, společenský, sdílný, temperamentní, | málomluvný, tichý, samotářský, nesmělý |
| **přívětivost/hostilita** | dobrosrdečný, ochotný snášenlivý, zdvořilý | panovačný, útočný, necitlivý, agresivní, celkově hostilní |
| **svědomitost/nesvědomitost** | systematičnost, píle, pracovitost, spolehlivost a vytrvalost | lenost, nesystematičnost, nestálost, zmatečnost |
| **emoční labilita/stabilita** | klid, vyrovnanost, odolnost, přiměřené reakce, sebejistota | vznětlivost, snadná vyrušitelnost, neklid, zlost, neklid |
| **intelekt, kultura, otevřenost ke zkušenosti/opak** | inteligentní, kultivovaný, vzdělaný | omezenost, rigidita, omezená docilita |

Existuje nabídka blízkých oborů sekundární úrovně vzdělávání, např. sociální a humanitární činnost zakončena státní maturitní zkouškou. Uplatnitelnost absolventů bez dalšího studia je velmi problematická, protože zákon č. 108/2004 Sb. O sociálních službách vymezuje striktně podmínky ukončení alespoň vyšší odborné školy pro výkon činností sociálního pracovníka[56]. Tlak na dosažení alespoň vyššího odborného vzdělání na úrovni diplomovaného specialisty je velká, stejně jako konkurence na trhu práce a nároky, které jsou kladeny na sociální pracovníky a sociální pedagogy po odborné stránce.

Příprava pro pozici sociálního pedagoga zahrnuje terciální úroveň vzdělávání na úrovni vyššího odborného, bakalářského a magisterského studia. A to v denní i kombinované formě. Lze pokračovat doktorandským studiem, pokud po absolvování magisterského studia absolvent disponuje předpoklady pro vědeckou a publikační činnost. Profil absolventa, cíl studijního oboru a zejména studijní plán se může mezi jednotlivými školami lišit. Sociální pedagogika může mít řadu specializací od poradenství, po oblast etopedickou, preventivní až po zaměření na pedagogiku volného času. Některé obory sociální pedagogiky mohou nabízet i profilaci humanitární činnosti.

Specifikace osobnosti sociálního pedagoga by mohla být pojímána vůči každému jinému pedagogickému pracovníkovi a držet se mimo jiné styčných bodů i v požadavcích na výkon

[56] Absolvent SŠ může vykonávat pouze pozici pracovníka v sociálních službách, který má v náplni práce téměř a výlučně přímou pečovatelskou činnost (hygiena, oblékání, stravování). Není plnohodnotným sociálním pracovníkem ani sociálním pedagogem a nemůže vykonávat ani pozici asistenta pedagoga nebo vychovatele.

profese sociálního pracovníka, tj. např. hluboká empatie, schopnost reflexe, nadhled, vřelost, vstřícnost, diskrétnost, akceptace bez předsudků a moralizování, uznávat etické hodnoty, schopnost řešit situace na hraně konfliktu, jak tvrdí Gulová (2011, p. 37). Zmiňuje mimo jiné, jak syndrom vyhoření ničí sociálního pracovníka a devalvuje sociální práci, což je charakteristické a vztažné i k pedagogické profesi.

Obecnými předpoklady a dovednostmi pracovníka pomáhajících profesí jsou podle Matouška (2003, p. 52):

- **Zdatnost a inteligence** znamená být v dobré kondici, aby byl pracovník schopen pomáhat druhým, emoční a sociální inteligence, socioemoční dovednosti na vysoké úrovni jako přirozená součást osobnosti).
- **Přitažlivost** nejen pro svůj vzhled, ale svou odbornost, vystupování, příklad a jeho pověst, výsledkem atributu přitažlivosti je zdravá míra spontánní náklonnosti klienta k pedagogickému pracovníkovi.
- **Důvěryhodnost** plynule navazuje na přitažlivost ve smyslu porozumění, diskrétnosti, spolehlivosti (Strong, in Matoušek, 2003),
- **Komunikační dovednosti** s celým spektrem dílčích komunikačních dovedností ve smyslu např. vedení poradenského rozhovoru, aktivního naslouchání, zrcadlení, zvládání konfliktní komunikace, včetně informativního a přesvědčovacího projevu nebo vedení sociální skupiny.[57]

Matějček (2011, p. 55) hovoří o jistých zásadách v praxi dětské poradenské praxe, které lze z části použít také k vymezení dovedností nezbytných pro výkon profese sociálního i speciálního pedagoga a doplnění předchozích obecných předpokladů a dovedností pro pomáhající profese:

- **Schopnost spolupráce** na interní i externí úrovni a multifaktoriální podmíněnosti problémů žáka, tzn. z hlediska **komplexního porozumění** a komplexní pomoci schopnost navázat, propojit nebo delegovat svou „moc“ na dalšího odborníka v rámci tzv. systémového přístupu, kdy problémy jednotlivce nelze odizolovat od prostředí nebo dynamiky sociální skupiny či instituce.
- **Prevence** v kontextu schopnosti včasného rozpoznání rizik nebo včasného zahájení intervence a poskytnutí poradenských služeb nebo zprostředkování další odborné péče. Primární prevence jako dnes již samozřejmá - běžná edukační činnost. Sekundární prevence a terciární prevence již ve spolupráci s dalšími odborníky.
- **Pravda** jako princip i schopnost v rodinné výchově i poradenské práci, která je vnímána jako odklon od nekomfortní lži nebo zatajování v neustálém napětí

[57] Ke komunikačním dovednostem je v části další zdroje uvedena zajímavá a rozšiřující literatura.

z prozrazení. Zároveň dovednost šetrně sdělit i věci nepříjemné, avšak citlivě, individuálně úrovni věku, stavu a mentální úrovni klienta.[58]

- **Normalita** ve smyslu schopnosti diferenciace obecné normy od normy subkulturní sociální skupiny nebo etnika, konformity a obligatorního vymezení normy společnosti od suspektně diagnostické nálepky. Schopnost upozadit vlastní vnímání normy např. ve výchovném vedení nebo vztahu ke vzdělávání nebo jiným životním postojům od postojů klienta s respektem k jeho životním zkušenostem a prožívání.
- **Individualita** jako samozřejmá součást práce v pomáhající profesi, tzn. s respektem a přijetím bez předsudků a pokud možno osobních dilemat nebo dokonce konfliktů.

## UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLSKÉ PRAXI

S ohledem na předchozí uvedené předpoklady pro výkon profese, nelze zapomínat na dnes již tolik skloňovanou frázi, která je pro efektivní a výkon pomáhající profese zásadní a tj. *předpoklad pro celoživotní učení*. Tento předpoklad vychází i z možného působiště sociálního pedagoga, který může během své kariéry vystřídat řadu profesí od sociálního asistenta, sociálního pracovníka, asistenta pedagoga, školního asistenta nebo pracovníka školního poradenského pracoviště nebo vychovatele v penitenciární oblasti, či referenta nebo sociálního kurátora. Totéž platí pro speciálního pedagoga. Flexibilita je dnes velkou výhodou a základním předpokladem pro dobrou praxi. Kraus (2014) jednoduše uvádí dva charaktery působení na subjekty výchovy ze strany sociálního pedagoga:

- **integrační** charakter působení (zaměření na osoby v krizi, ohrožení, kteří se stávají překážkou okolí),
- **rozvojový** charakter působení (podpora a upevňování stávajícího stavu osob v rámci prevence, zejména u dětí a mládeže, ale i celou populaci).

Hinweise, Olderbung (in, Hopf, 2001, p. 162) považují sociálně pedagogickou praxi ve vzdělávání učitelů za nutnost v současném školství, protože sama škola je životní prostor, kde žáci tráví velkou část svého času. Mimo jiné formuje jejich další předpoklady pro úspěšný vstup do dospělého života. Uvádí příklad podpory vzdělávání budoucích učitelů, kteří mají možnost nahlédnout do problémů chování a životních podmínek dětí a mladistvých v rámci čtyřtýdenní tzv. sociální praxe. Tato praxe je navíc podporována seminářem v přípravném semestru, který zahrnuje témata oblasti sociální pomoci mládeži, principy multikulturní práce v sociální oblasti a komunikaci v mimoškolních zařízeních. Sama oblast rozvoje dovedností pro vedení poradenského rozhovoru ve školství by byla zajisté velkým přínosem pro přípravu budoucích pedagogických pracovníků.

[58] Předcházet tzv. sekundární viktimizaci, které lze vhodným zaškolením a zkušenostmi předcházet, zejména u řešení projevů šikany ve školách nebo v situaci, kdy se žák stal svědkem nebo obětí trestného činu.

Pokud je představa ideálního sociálního pedagoga jasná, tedy inspirovaná ideálem pomáhající profese, je nutno vymezit i jeho pole působnosti zejména tedy ve školské praxi. Mimo resort školství je jeho nejčastější uplatnění v sociální práci nebo v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Školská praxe má svá specifika a jak bylo zmíněno, sociální pedagog v ní není zcela standardní profesí a disponuje jím minimum školních poradenských pracovišť.

Tománek (2015, p. 167) v katalogu podpůrných opatření vymezuje působnost sociálního pedagoga v kontextu poskytování podpůrných opatření ve vzdělávání pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Uvádí vybrané důvody zavádění pozice sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť. Jsou to ohrožení nekompetentností rodičů řešit tíživou sociální situaci rodiny, spolupracovat na řešení tíživé sociální situace žáků se školou, dbát na docházku svých dětí do školy a částečně také neochota některých dobrovolnických organizací a zástupců úřadů spolupracovat úzce na řešení výše uvedených problémů s rodinami a školou.

Rozšířením školního poradenského pracoviště o sociálního pedagoga, který má v kompetenci zejména řešení sociální problematiky rodin, se otevírá prostor pro oblasti, na které v běžném provozu školy nezbývá čas. Jsou to negativní sociální dopady na vzdělávání, nepravidelnost školní docházky (vysoký počet hodin omluvené absence a neomluvená absence), výchovné kompetence a nefunkčnost rodiny i upevnění základních sociálních a hygienických návyků u žáků. Sociální pedagog jako člen širšího poradenského týmu řeší na první řadě sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků, v řadě druhé výchovné problémy a dopady školní absence na jeho neúspěšnost ve vzdělávání. Je poradním prvkem školy usilujícím o zmírnění důsledků nebo přímo eliminaci dopadu sociokulturně znevýhodněného prostředí na žáka.

Navrhuje podpůrná opatření a je součástí jejich realizace. Jeho specifikum práce vyžaduje mnohem užší spolupráci s rodinami a dalšími pedagogy, než by se zdálo a než je typické pro běžnou činnost školního poradenského pracoviště. Sociální pedagog školy může jménem školy s podporou jejího vedení a školního poradenského pracoviště oslovit různé další instituce a organizace s prosbami o pomoc s řešením konkrétních případů sociální nouze.

Velmi úzce spolupracuje se sociálními kurátory, dobrovolníky, školními, sociálními a pedagogickými asistenty ve snaze usnadnit rodině fungování nejen v oblasti vzdělávání jejich dětí. Sociální pedagog se věnuje také depistážní činnosti. Sleduje a vyhodnocuje školní docházku žáků a komplexně jejich rodinnou situaci ve spolupráci s třídními učiteli. V případě odhalení rizik nebo nežádoucích jevů má pravomoc jednat osobně s rodiči, pedagogy, nebo se podílet na plánování a průběhu tzv. výchovných komisí. Spolu s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště systematicky vede evidenci žáků, tzn. poznatky (kazuistiky) oblastí sociálního a zdravotního znevýhodnění.

Město Ostrava vydalo zajímavou metodiku pro školní sociální pedagogy v rámci projektu Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava[59]. Projekt si kladl za cíl zvýšení školní úspěšnosti žáků ohrožených školním neúspěchem, s důrazem na děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a zvýšení připravenosti škol na práci s těmito dětmi.

Metodika definuje sociálního pedagoga školy následovně: *„Sociální pedagog musí mít v rámci školního týmu definovanou takovou roli, která odpovídá obecnému zaměření sociální pedagogiky, struktuře školského poradenského pracoviště, potřebám žáků a školy"* (Statutární město Ostrava, 2019, p. 9). Činnost sociálního pedagoga vymezuje ve čtyřech oblastech vztahů: k pedagogům, k žákům, k rodičům, a k ostatním institucím a organizacím. Tyto vztahy vychází z klíčových aktivit projektu, ale i potřeb konkrétních škol, které mají s pozicí sociálního pedagoga přímou zkušenost. Pro představu o náplni práce sociálního pedagoga je zvolen nejčastější výčet činností v rámci těchto vztahových rovin vykonávaných u zapojených škol města Ostravy v období 2015-2018 ve spolupráci s Agenturou pro sociální začleňování. Projekt navazoval na iniciativu Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, která v roce 2014 předložila zdůvodňující zprávu Parlamentu ČR o zavedení pozice školního sociálního pedagoga s vysvětlením, že ve školách a školských zařízeních vzrůstá potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků, klima školy a třídy i vztahy mezi školou, rodinou a komunitou (Statutární město Ostrava, 2019, p. 11).

**Ve vztahu k ostatním pedagogům sociální pedagog:**

- podporuje pedagogy při komunikaci s rodiči,
- poskytuje konzultace pedagogům při vztahových problémech ve třídách a při dlouhodobě rizikovém a problémovém chování žáků,
- poskytuje poradenství pedagogům pro práci s dětmi s poruchami chování a učení ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem,
- spolupracuje s třídními učiteli při řešení každodenních situací,
- provádí mediaci při jednáních s rodiči a v konfliktních situacích,
- poskytuje metodickou podporu.

**Ve vztahu k žákům sociální pedagog:**

- věnuje se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, provádí sociometrická šetření s následnou intervencí,
- výchovně pracuje se všemi žáky, posiluje efektivitu preventivního působení na žáky, pracuje s třídními kolektivy,
- provádí mediaci konfliktů s žáky a rodiči,
- pomáhá hledat řešení problémů, poskytuje poradenství,

[59] Publikace vznikla díky projektu Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000212, který je spolufinancován Evropskou unií.

- rozvíjí klíčové kompetence dle RVP, potažmo ŠVP příslušné školy (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní).

**Ve vztahu k rodičům sociální pedagog:**

- nabízí řešení konfliktních situací, zabývá se rodinnou situací žáka (nastavení domácí přípravy do školy), začleněním dítěte do třídního kolektivu, rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, poskytuje sociálně pedagogické poradenství ve škole i v domácím prostředí žáků, podporuje žáky ohrožené školním neúspěchem a sociálním vyloučením rodiny,
- individuálně konzultuje s rodiči v případech rizikového a problémového chování dětí a dalších problémů, které ovlivňují žáka a jeho vzdělávací potenciál,
- poskytuje konzultace rodičům a žákům v oblasti mezilidských vztahů,
- osobně konzultuje s rodiči výsledky šetření (např. rizikového či problémového chování),
- poskytuje poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty,
- věnuje se osvětovým činnostem (besedy, přednášky).

**Ve vztahu k ostatním institucím a organizacím sociální pedagog:**

- spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou, Speciálně-pedagogickým centrem, Střediskem výchovné péče, Policií ČR a Městskou policií, oddělením sociálně-právní ochrany dětí a odborem sociální péče, nestátními neziskovými organizacemi, středisky volného času.[60]

Důležité je zmínit souvislost mezi tím, jakou činnost sociální pedagog na škole vykonával a jeho osobnostními a personálními předpoklady. Vystudovaný sociální pedagog využíval širší rozsah preventivních a intervenčních technik než pracovníci, kteří takové vzdělání neměli. Souhrnem mezi **základní činnosti** sociálních pedagogů zapojených škol spadá:

- prevence rizikového a problémového chování,
- sociálně pedagogická činnost,
- spolupráce se sítí podpory,
- terénní sociální práce,
- podpora žáků ohrožených školním neúspěchem,
- krizová intervence ve škole,
- metodická podpora pedagogů,
- informační činnost a vedení dokumentace.

[60] V tomto případě neziskové organizace, které podporují doučování nebo volnočasové aktivity a nízkoprahová centra nebo jiné sociálně aktivizační činnosti pro rodiny s dětmi, např. S.T.O.P. nebo Don Bosco.

Kaleja (2011, p. 12) vymezuje sociálně pedagogickou práci ve školství s ohledem na specifika práce s romským etnikem. Považuje sociální pedagogiku za významného činitele formujícího efektivnější přístupy k romské komunitě a rodině, která ve vzdělávání žáka hraje mimořádnou roli. Odlišnosti socio-morální normy, mentalita etnika, odlišný sociální status a vztah majority s minoritou předurčují značná specifika sociálně pedagogické práce, která spočívá v tom, že sociální pedagog (ale také speciální pedagog), by měl být schopen:

- přenášet adekvátním způsobem své teoretické poznatky do praktických zkušeností a potřebné míry pomoci,
- vyzdvihnout pozitivní stránky romského etnika a objektivně interpretovat stinné stránky etnika,
- vyrovnávat deficity sociálního znevýhodnění etnika,
- nabízet otevřenou komunikaci mezi majoritou a minoritou,
- zapojit se aktivně a opravdově,
- plnit další funkce (vzdělávací, informativně-osvětovou, profylaktickou, kulturní a další).

## DALŠÍ ZDROJE

Pro doplnění si znalostí z oblasti sociální komunikace, která je podstatou celého procesu socializace je schopnost vést kvalitně poradenský rozhovor bazální metodou práce (nejen sociálního a speciálního pedagoga). Je tedy vhodné rozšířit si v budoucnu svůj komunikační potenciál - profesní i osobní růst o penzum znalostí/dovedností s oporou např. o tuto literaturu nebo doplnit pracovní knihovnu školy:

- ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
- DEVITO, Joseph A. Základy mezilidské komunikace: 6. vydání. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- SVOBODA, Jan. Poradenský dialog: vedení poradenského rozhovoru a poradenské skupiny. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-590-9.

Další zajímavou literaturou pro zamezení sekundární viktimizaci nejen ve školské praxi je příručka, která vymezuje možnosti intervence a vhodného způsobu jednání – komunikace s cílovou skupinou obětí nebo svědků trestného činu:

- ČÍRTKOVÁ, Ludmila a Petra VITOUŠOVÁ. *Pomoc obětem (a svědkům) trestných činů: příručka pro pomáhající profese*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2014-2.

## 4.2 Role speciálního pedagoga v sociální oblasti

Řada předpokladů pro výkon profese pomáhajících profesí z předchozí podkapitoly je uplatnitelná i pro speciálně pedagogickou profesi. Jeho pozice je na rozdíl od sociálního pedagoga legislativně vymezena v Zákoně č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů i v katalogu prací. Speciální pedagog je dnes téměř samozřejmou a rovnocennou součástí každého školního poradenského pracoviště a stěžejním odborníkem školských poradenských zařízení. Kompetence speciálního pedagoga se odvíjí od jeho pozice (poradenský, školní, učitel třídy zřízené dle §19 odst. 9 Školského zákona, tzv. speciální).

V sociální oblasti se pro speciální pedagogy nabízí uplatnitelnost dle §116a odst. 1 zákona č. 108/2006 Sb. O sociálních službách ve znění pozdějších předpisů. Vymezuje odbornou způsobilost manželského a rodinného poradce i pro absolventy magisterské speciální pedagogiky současně s absolvováním postgraduálního výcviku v metodách manželského poradenství a psychoterapie v rozsahu minimálně 400 hodin nebo obdobného dlouhodobého psychoterapeutického výcviku akreditovaného ve zdravotnictví.

Jak bylo předesláno výše v tabulce 4, uplatnitelnost speciálního pedagoga v různých resortech je široká. Speciální pedagog se specializací na etopedii[61] je odborně způsobilý pracovat jako etoped s cílovou skupinou dětí a mládeže v zařízeních ústavní a ochranné výchovy s klienty s problémovým chováním, poruchami chování a dalšími dispozicemi k rizikovému chování (ze sociálně vyloučeného prostředí apod.).

Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti depistáže, diagnostiky a intervence, metodické podpory a koordinační činnosti jako součást školního poradenského pracoviště. Převažuje však jeho přímá pedagogická činnost u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog působící v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru se zabývá převážně diagnostickou a intervenční činností. Je jedním z bodů intradisciplinární spolupráce tripartity škola, rodina, poradenství.

Speciální pedagog, který nachází **uplatnění mimo školskou praxi,** může např. zastávat pozici sociálního pracovníka, sociálního kurátora nebo referenta ve státní správě, případně vychovatele nebo speciálního pedagoga v rámci výkonu trestu odnětí svobody nebo v mediaci a probaci a řadě další. V každé z těchto pozic se s velkou pravděpodobností setká s romskými klienty (jednotlivci, rodinami, komunitou). Měl b pro zvýšení efektivity své práce porozumět romské problematice, disponovat kompetencemi, které Kaleja (2014, p. 164) koncipuje následovně:

- **znalost etnika** (sociální diferenciace, struktura, existenční problémy, kultura, tradice, specifické aspekty komunity),

[61] V praxi (neziskových aj. organizacích) to nemusí být pravidlem, pokud speciální pedagog i s jinou než etopedickou specializací pracuje s dětmi dané cílové skupiny.

- **znalost základů jazyka minoritní společnosti** (porozumění lingvistickým obtížím romských žáků, přenos znalostí do dalších předmětů, např. hudební výchovy),
- **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika** (ochota učitele vyzdvihnout ve výuce romskou kulturu, nabídnout poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku),
- **přísná spravedlnost vůči všem** (je romskými žáky vyžadována a oceňována, předchází subjektivním pocitům diskriminace dostatečným odůvodněním výchovného zásahu),
- **prosociální charakter řešení edukačních problémů** (upustit od represivních opatření a nahradit je jinými výchovnými postupy, otevřenou a jasnou komunikací, bez ventilace emocí),
- **citlivá komunikace s rodiči** (výrazně ovlivňuje další spolupráci a partnerský přístup k řešení problémů, udržovat kontakt i mimo řešení problémů a kázeňských prohřešků)[62].

Zezulková (2014) hovoří o širokém angažmá speciálního pedagoga u všech osob se zdravotním postižením napříč věkovými kategoriemi a poskytování sociálních služeb (terénních, ambulantních či pobytových) ve státní i nestátní sféře. Výčet činností pedagogického charakteru je dle autorky rozsáhlý, přesto není úplný. Upozorňuje na nutnost jejich odborné garance. Bohužel se také zmiňuje o zkušenostech z praxe, kdy jsou tyto služby garantovány speciálním pedagogem spíše výjimečně, což považuje za alarmující.

Jedná se o tyto **oblasti poskytovaných sociálních služeb** vycházejících ze zákona č. 108/2004 Sb. O sociálních službách ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v podobě **výchovně-vzdělávacích a aktivizačních činností**:

1. **služeb sociální péče** (osobní asistence, průvodcovské a předčitatelské služby, podpora samostatného bydlení, odlehčovací služby, centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory a domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení),

2. **služeb sociální prevence** (tlumočnické služby formou alternativní nebo augmentativní komunikace, domy na půl cesty, raná péče, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením, sociálně terapeutické dílny, služby sociální rehabilitace, terénní práce, kontaktní a intervenční centra).

3. **služeb základního a odborného sociálního poradenství**[63].

[62] Přínosem pro školní praxi z hlediska komunikace s rodiči žáka je výše doporučovaný zdroj R. Čapka pod názvem Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace, zejména jeho část věnovaná přípravám na třídní schůzky a metodě dopadových polštářků při jednání s rodiči žáka s výchovnými problémy.
[63] Odborné sociální poradenství dle § 37 zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, „je poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob v občanských aj. poradnách. rodinných po-

Perhács a Tokárová (in Mátel, 2019) se zmiňuje o pedagogice, zejména její dílčí disciplíně - sociální andragogice jako o *„edukativní sociální práci, jejímž předmětem je edukační a resocializační působení na dospělé klienty v problémových životních situacích.“* Mátel (2019) považuje speciálního pedagoga za „léčebného pedagoga“ a vyzdvihuje jeho potenciál ve vývojové, výchovné a procesuální diagnostice. Speciálního pedagoga pojímá jako přirozenou součást spolupráce se sociálním pracovníkem v rámci sociální rehabilitace s jejími pracovními a výchovnými přístupy. Důraz je kladen zejména na profesní rehabilitaci klienta se zdravotním postižením umožňující jeho vstup na trh práce nebo návrat do pracovního procesu. Přínos sociálního pedagoga pro sociální sféru spočívá také v podporovaném zaměstnávání, chráněném bydlení, chráněných dílnách klientů. Pomáhá utvářet zejména korektivní zkušenosti a sociální zážitky, vytvářet vhodné návyky, rozvíjet dovednosti, podporovat jejich celkový seberozvoj, podporovat v maximální možné míře soběstačnost, včetně schopnosti řešení problémů a udávat směr životní perspektivě.

Významnou úlohu plní speciální pedagog **v oblasti expresivních terapií, kognitivních terapiích, terapie hrou**, včetně **ergoterapie** se zaměřením např. na zlepšení motorických dovedností pro návrat do zaměstnání nebo sebeobslužných dovedností jako předpokladu zvyšování kvality života a závislosti na péči druhých.

Významný přínos spolupráce speciálního pedagoga v sociální oblasti je **oblast péče o seniorskou populaci.** Oblast gerontopedagogiky, zejména speciální gerontopedagogiky, která je dílčí disciplínou speciální pedagogiky, ač je v praxi realizována především v zařízeních sociálních služeb (domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, hospici ad.) může profitovat ze spolupráce se speciálními pedagogy. Mühlpachr (2019a) považuje výchovu metodiků a terapeutů za koncept vhodný pro gerontopedagogickou oblast, která je stále ještě v začátcích svého rozvoje. Příkladem dalšího uplatnění speciálního pedagoga je např. **reminiscenční terapie**[64] nebo volnočasové aktivity a sociálně aktivizační činnosti s maximální možnou mírou respektu k aktuálnímu stavu klienta mimo jiné s cílem prodloužit dobu soběstačnosti, udržet seniory v psychické a fyzické kondici a podpory sociálních kontaktů.

## 4.3 Náročnost a úskalí profese sociálního/speciálního pedagoga

Předpoklady pro výkon pozice nejen sociálního a speciálního pedagoga, jako jedné z pomáhajících profesí přináší i **osobnostně profesní rizika**, která mohou již v počátku profesní kariéry predikovat k jejich vzniku nebo souviset s podceňováním prvních symptomů zejména u syndromu vyhoření. Jedním z takových rizik je **syndrom pomáhajícího**, který je dle Schmidbauera (2000, p. 21) „*spojením charakteristických rysů, jež dělají ze sociální*

radnách, poradnách pro seniory, poradnách pro osoby se zdravotním postižením, poradnách pro oběti trestných činů a domácího násilí; zahrnuje též sociální práci s osobami, jejichž způsob života může vést ke konfliktu se společností. Součástí odborného poradenství je i půjčování kompenzačních pomůcek.“

[64] Reminiscenční terapie neboli terapie vzpomínkou je jednou ze základních terapií u pacientů s demencí, která je založena na faktu, že vědomosti a vzpomínky zůstávají uloženy v dlouhodobé paměti (Alzheimercentrum, 2019).

*pomoci na účet osobního vývoje strnulou životní formu - životní fasádu orientovanou na vysoký, strnulý ideál Já.“*

Baštecká (2005, p. 74) „*syndrom pomáhajícího odvozuje od potíží s mocí …*“ a od jakési patologie – zkušenosti s hlubokou dětskou bezmocí, která sublimovala v nutkavou potřebu „všepomoci“ druhým, i přes dřívější nepřátelské popudy. Mezi syndromem pomáhajícího a syndromem vyhoření existuje jistá souvislost, syndrom vyhoření však nemusí a zpravidla není podmíněn předchozím syndromem pomáhajícího. Mohou koexistovat společně, navazovat na sebe, ale vyskytovat se i zcela samostatně. Vlastní slabost, potřeba pomoci a podpory je popírána a v začarovaném kruhu brání vztahům. Tvoří prostor pro direktivní, moralizující a poučující styl práce, až narcistické poskytování služeb. To jsou specifika syndromu pomáhajícího. Tento syndrom je podmíněn narativně. Byla pozorována jistá souvislost mezi obavou ze změn v instituci, rigiditou u syndromu pomáhajícího. Brání kreativitě, schopnosti vnímat alternativy mimo striktní institucionální rámec činností. Tento jev je charakteristický tradičně autoritářským chováním pomáhajícího, dáván do souvislosti s hospitalismem[65], který Schmidbauer (2000) nazývá „špitálním marasmem“.

Syndrom pomáhajících je posilován ideálním obrazem pomáhajícího, tzn., že nesmí projevit slabost, bezmoc, emocionální problémy, jako si to může dovolit klient. Jedinou efektivní cestou ke zlepšení této situace je dlouhodobý a důkladný výcvik končící aprobací a po celou dobu výkonu pomáhající profese soustavná supervize, jak uvádí (Matoušek, 2003, p. 59). Tato představa (výcviku a supervize) je nyní nereálná, ač opodstatněná. Přitom oč nižší je míra odpovědnosti za dítě, žáka, skupinu žáků než za klienta v sociálních službách. Sebezkušenostní výcvik pro začínající pedagogické pracovníky je zatím pouze fikcí i s ohledem na speciální pedagogy, stejně jako kariérní řád, který skončil dříve, než začal.[66]

**Syndrom vyhoření** je na rozdíl od předchozího syndromu pomáhajícího známější v okruhu zejména pomáhajících profesí. Osvětě v oblasti duševního zdraví ve školství je věnován značný prostor.[67] U pomáhajících profesí, kam patří i pedagogické profese, je velmi potřebná prevence tohoto syndromu. Matoušek a Hartl (2003, p. 51) zmiňují čtyři stupně rizikovosti pro syndrom vyhoření a „*tvrdí, že učitelé dbají o emocionální a sociální rozvoj svých žáků, a pomáhají jim zvládat vývojové úkoly a krize. Tento typ pomoci bývá označován jako pomáhání na druhém stupni.“* První stupeň obsazují lékařské profese, záchranné složky, sociální pracovníci a manželští a rodinní poradci. Třetí stupeň blíže nespecifikují, ale na čtvrtém stupni se v roli pomáhajících ocitá každý, kdo se snaží pomoci příbuznému,

[65] Hospitalismus je *„souhrn negativních duševních a tělesných účinků hospitalizace či institucionalizace na pacienty, zejména kojence a děti v důsledku dlouhodobého pobytu v nemocnici, kdy trpí nedostatkem pevných citových vazeb, sociálních kontaktů a deprivací…“*(Slovník cizích slov, 2005).
[66] Logika kariérního řádu pedagogických pracovníků: https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad
[67] Zajímavý je odkaz na programy pro učitele zaměřené na ochranu duševního zdraví nejen pedagogů, ale i žáků. Velmi zdařilé jsou jejich programy v rámci DVPP a infografiky např. ke krizové intervenci, nouzovému stavu teenagerů i syndromu vyhoření učitelů: https://nevypustdusi.cz/infografika/

kamarádovi, i neznámé osobě v krizi. Z výše uvedeného vyplývá jeden z bazálních požadavků pro výkon profese a tj. duševní odolnost, emoční inteligence a vysoká frustrační tolerance i velká míra sebereflexe.

Syndrom vyhoření u speciálních pedagogů přináší vyšší míru ohrožení a rizikovosti než u učitelů. Podobnou míru vytíženosti vykazují také učitelé ve třídách se skupinově integrovanými žáky. Prevence syndromu vyhoření by měla být považována za základ práce pedagogického pracovníka i základ školského managementu - součást „firemní kultury" s odrazem do klimatu dané školy (Švamberk, Šauerová, 2018).

## ETIKA A DILEMATA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE

Pro pedagogické profese je v současné době smutnou realitou snižující se sociální status. Společenská prestiž byla pro učitele a učitelky společenským závazkem. Je mnohdy více pod drobnohledem a sociální kontrolou než jiné profese.

Učitel vstupuje do specifického vztahu s celou společností, protože je představitelem socioprofesní role, od které se nelze jen tak oprostit, vystoupit z ní (Gillernová, 2012, p. 31). Sociální pedagog vstupuje do interakce s rodiči, žáky, kolegy, komunitou, dalšími odborníky. Očekává se, že bude vystupovat na veřejnosti za instituci, ale současně hájit zájmy klienta (žáka), vychovávat příkladně vlastní děti, interagovat s rodiči, být součástí složité sociální sítě vztahů ve škole. Zároveň se očekává, že bude působit jako kolegiální zdroj sociální opory třídního učitele, žáků, rodičů, hromosvod konfliktního pole střetů plurality názorů ve výchově a vzdělávání. Do toho všeho by měl být schopen udržet si přirozenou autoritu ve škole, třídě i v terénu při práci s místní komunitou a rodinami. Sama autorita je často skloňována po motivaci jako pedagogická mantra, která může být také jedním z úskalí práce (nejen) sociálního pedagoga.

Nároky, které jsou kladeny na pedagogické pracovníky, zahrnují také kompetence, jež lze vymezit schopností zajistit kázeň. Soudobá interpretace kázně zahrnuje nejen tu školní, ale celospolečenskou nejen jako pilíř školy s její autentickou edukační realitou, ale i celé společnosti s její hodnotovou orientací, společenskou realitou a nároky kladenými na jednotlivce, rodinu i komunitu, protože kázeň je předpokladem efektivního učení, školního výkonu i bezpečnosti.

Kaleja (2014, p. 169) se zabývá kázní a autoritou speciálního pedagoga, kterou lze vymezit i jako jeden z konstruktů (kognitivních, sociálních, emočních, morálních a kulturních) speciálně pedagogické práce, vztažné i k jakékoliv edukační práci, tedy i té sociálně pedagogické.

***DEFINICE*** Df

**Autorita je** *„dobrovolný respekt a důvěra"* (Vališová, 2008, 2011, p. 15, 445).

„Autorita je *hra sociálních rolí, kdy jednu část vztahu tvoří role vedoucí a druhou role následující.“* (Vališová, 2008, p. 20).

**Kázeň** *„je vědomé dodržování zadaných norem…“*

**Školní kázeň** *„je vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. jinými zaměstnanci školy“ (Bendl, 2011, p. 26).*

---

Autorita je Vališovou (2011, p. 446) kategorizována do tří rovin jako:

- všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, moc, obdiv,
- obecně uznávaný odborník,
- instituce ve smyslu úřadu, který má např. vliv, dominantní úlohu v řízení – rozhodovací kompetence.

Blíže se zabývá vztahem mezi výchovou a autoritou, přičemž tvrdí, že ***„autorita je něco, co se snadno ztrácí, ale hůře získává“*** (Vališová, 2008, p. 15). Postoji k autoritě se dítě učí od raného dětství na základech emocionální kvality. Během vývojových fází se dostává do nových kvalitativních dimenzí autorit v edukačním procesu. Opravdové autority se dle autorky nenachází v prostředí školy, ale především mezi rodiči a dalšími subjekty. V některých krajních pohledech je autorita něco negativního, co do výchovy nepatří.[68]

Kázeň představuje jeden ze základních cílů výchovy, které umožňují realizovat dílčí cíle edukačního procesu. Nejvyšší metou – ideálem kázně je **sebekázeň**, která dle Brezinky (1996) znamená horlivost v plnění úkolů a povinností, pocitu zodpovědnosti za následky vlastního jednání. Podle Kaleji (2014) může být školní kázeň skutečná, zdánlivá, přirozená, získaná, osobní, poziční, funkční, formální, neformální, statutární, charismatická, odborná.

Etická stránka pomáhajících profesí nemůže být opomenuta. Davidová (2015, p. 29) vidí dilema v zájmu instituce, jakož i celé společnosti a v prosazování zájmů klienta. Etický kodex jako nástroj podpory řešení etických dilemat sociální práce by mohl plnit obdobnou funkci také ve školské praxi, zejména s přesahem do sociálně pedagogické práce.

Existuje celá řada dilemat, se kterými přijde pomáhající profese do střetu, jedním z nich je také ambivalence pomoci a kontroly, jako je tomu často v sociální práci. Úlehla (2005) vymezuje tenkou linii mezi pomáháním a kontrolou, ač dělá pomáhající profese cokoliv, buďto pomáhá nebo kontroluje. A zde přicházejí na řadu otázky, které si v praxi klade nejeden pomáhající, ale i rodič, který řeší dilemata výchovy. Dostává se do konfliktu a řeší dilema - kdy dítě podporovat a kdy už nechat prostor samostatnosti, soběstačnosti nebo

[68] V takových případech je obtížné si ji získat, udržet. Bez autority škola neplní svou funkci, ztrácí svou hodnotu.

dovolit opustit rodinné hnízdo a pouze sledovat výsledky své předchozí permanentní výchovné snahy.

Dalším dilematem se jeví postřeh Mülpachra (2019b, p. 104) *„existuje určitá skupina osob, např. se sluchovým postižením, která sama sebe může vnímat za subkulturu. Některé takové subkultury mají potřebu separace místo inkluze.“* Zde přichází dilema, jak pracovat profesionálně, když existuji etnické či kulturní menšiny, které jsou proti své vlastní inkluzi a my je tlačíme do jimi nechtěné mainstreamové konformity.

Banksová (in Matoušek, 2003, p. 24) popisuje etické problémy a etická dilemata následovně: *„Etické problémy vznikají v situaci, kdy je evidentní, jak by měl sociální pracovník rozhodnout, ale toto rozhodnutí se mu osobně příčí.“* Etická dilemata vznikají tehdy, máli se pracovník pomáhající profese rozhodnout mezi stejně nevhodnými postupy, řešeními, které představují konflikt jeho morálních principů.

Etika pedagogického pracovníka zahrnuje tři roviny (úrovně). První rovina pojímá **úroveň obecné profesní etiky** jako takové, tedy týkající se všech povolání. Ta obnáší představy a pravidla vztahů mezi zaměstnanci, mezi nadřízenými a podřízenými, muži a ženami, práva a povinnosti zaměstnanců, které nelze do detailu vyjádřit legislativně či smluvně a jsou ukázkou firemní kultury.

Druhou rovinou je profesní **etika pomáhajících profesí**. Jedná se o reflexivní schopnost autoregulace vlastních postojů, hodnot, jednání a chování v profesích, jejichž hlavní náplní pracovních činností je pomoc a podpora lidem v obtížných životních situacích (sociální práce), v péči o jejich zdraví (lékařství) nebo i v jejich osobnostním rozvoji, jejich socializaci a vzdělávání (pedagogika).

Třetí rovinou je již konkrétní podoba profesní **etiky pedagogických pracovníků**, která obsahuje pravidla charakteristická pro pedagogickou profesi. Etické požadavky kladené na pedagogy, lze odvodit od cílů edukace. To je úkolem filozofie výchovy. Jestliže je filozofie výchovy normativní disciplínou, lze tedy nastavit také normu, respektive profesní morálku učitelů podle pedagogických záměrů v celospolečenském kontextu za předpokladu, že školy mají sloužit žákům a veřejnému blahu a proto do nich společnost investuje nemalé prostředky (Brezinka, 1996, p. 155, Kaplánek, 2019, p. 31).

Brezinka (1996) se také zabývá profesní morálkou učitelů, kterou považuje za profesní povinnost a ctnost. Etický kodex učitelské profese považuje za nutnost, řada škol však tímto kodexem nedisponuje, není povinnou dokumentací školy a jeho naplňování není právně vymahatelné a jeho překročení právně postihnutelné. Přesto je považován za vizitku školy. Měl by zahrnovat oblast vztahu:

- učitele ke škole a svému povolání,
- učitele k žákům,
- učitele k ostatním pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům.

Mravní normy vychází ve společnosti z tradic, sociokulturní historie. Pedagogický pracovník, stejně jako každá jiná pomáhající profese může být vystavena střetu s etickým problémem – etickým dilematem. Musil a Nečasová (2006, s. 59) označují za jednu z příčin vzniku etických dilemat v individuálním nastavení morální citlivosti jednotlivce (pedagoga) a jeho svědomí, které jde ruku v ruce s jeho společenskou zodpovědností i životními postoji a zkušenostmi. Etická dilemata jako stav vnitřního prožívání etického problému souvisí dle Mátela (2019) s konflikty, kterým je v jeho pojetí sociální pracovník vystaven a lze je uplatnit také pro sociálně pedagogickou práci:

- konflikty osobních hodnot s hodnotami organizace nebo profese (postoj k řešení problematiky např. závislostního chování nebo domácího násilí),
- protichůdné zájmy dvou nebo vícero klientů (odlišné postoje k hodnotám žáků, rodin, komunity),
- loajalita k instituci a důvěře klienta (důvěrná informace svěřená klientem versus oznamovací nebo ohlašovací povinnost),
- pomoc a podpora majority vůči minoritě (dávky státní sociální podpory, učební pomůcky, subjektivně vnímaná pozitivní diskriminace, např. dotované programy).

Tyto na první pohled neviditelné konflikty mohou v sociálním pedagogovi vyvolávat stavy dyskomfortu. Očekává se, že odborník je schopen řešit tyto etické otázky, dilemata etickým rozhodnutím, které bude v zájmu žáka, rodiny, instituce, ač může být v rozporu s jeho vnitřním postojem (Kutnohorská et al, 2011). Prvním krokem k vyřešení dilemat práce je jejich identifikace a důkladná rozvaha nad důsledky rozhodnutí sociálního pedagoga. Proto je potřeba brát zřetel také na systematický přístup k řešení etických problémů, nejlépe formou intervize/supervize. Typické otázky související s touto problematikou mohou být koncipován následovně:

- Kdy přestoupit od pomoci ke kontrole?
- Jak pracovat s pomocí a kontrolou současně vůči několika klientům?
- Jak balancovat mezi pomocí a kontrolou, pokud je klientovo přání v rozporu s představou odborníka?
- Jak sladit přání klienta s potřebou posouzení jeho sociální situace, které klient vnímá jako kontrolu?

Od dilemat sociální práce se odvíjí i přístup pomáhajícího ke své profesi a klientům, do značné míry záleží na individualitě pomáhajícího. Banksová (in Matoušek, 2003) vymezuje různé přístupy sociálního pracovníka k praxi. Zcela jistě by se daly uplatnit v sociálně pedagogické a speciálně pedagogickou praxi, která může mít charakter defenzivní nebo reflexivní:

- **Angažovaný** pracovník se vyznačuje lidským přístupem, je pečujícím a často obviněn ze stranění některým klientům, protože v jeho rozsahu je obtížné poskytnout stejnou péči všem, snadno zneužitelný svými klienty s predikcí k syndromu vyhoření.
- **Radikální** pracovník vkládá své hodnoty do praxe primárně pohledem vlastního charakteru pojímané ideologie a potřebou sociální změny.
- **Byrokratický** pracovník má za cíl manipulaci s lidmi v zájmu jejich změny, vytváří pouze iluzi osobní péče o klienta a může působit jako přísný „normalizátor".
- **Profesionální** pracovník se vyznačuje autonomním profesionálním přístupem. Je vzdělaný v oboru, je veden etickým kodexem a jeho identitu tvoří priority a zájmy klientů se vší participací klienta na změně stavu a kontrolou plnění stanovených úkolů vedoucích k dosahování žádaných cílů. Matoušek (2001) ho nazývá reprezentantem kritérií normality a arbitrem sociálních práv.

Ve školské praxi se lze setkat s předsudky, které mohou předjímat neochotu nebo neefektivnost zapojení sociálních pedagogů do školské praxe. V počátku tzv. inkluzivní politiky byl tento trend patrný spolu se zaváděním inkluzivní vyhlášky do praxe. Přitom vzájemný profit se v rámci empirických zkušeností ukázal být přínosný nejen pro školu, ale i rodinu, komunitu a jednotlivce. Hopf (2001, p. 20) se vyjadřuje ke kritice sociální práce ve škole s vymezením působnosti sociálního pedagoga:

- ve vyučovacím procesu v podobě spolupráce s učiteli,
- ve školní sociální práci zasahující do vyučování ve volném čase,
- ve školní sociální práci v mimoškolní oblasti.

Ze školské praxe vyplývaly dva extrémní rozporuplné pohledy - předsudky pramenící ze sociální práce ve školách (Hopf, 2001, p. 22):

1) Vůči sociálním pracovníkům ve školách ze strany učitelů:
   a) Sklízí to nejlepší pedagogické ovoce.
   b) Jsou naším personifikovaným špatným svědomím.
   c) Budou prohlubovány školní konflikty.
   d) Na nás učitele zbude jen předávání učební látky.
   e) Školní sociální práce bude otevírat konflikty mezi žáky a učiteli s podněcováním odporu vůči škole.
   f) Pokud nemají univerzitní vzdělání, jak nám mohou být nápomocni.
   g) Pokud nikdy neučili, nemohou nám porozumět.
2) Vůči učitelům ze strany zapojených sociálních pracovníků:
   a) Učitelé nemají větší sebevědomí než my, chovají se jen arogantněji.
   b) Chtějí nám svěřit jen funkce pomocných učitelů.
   c) Máme sloužit jen jako zástupci za odpadlé hodiny nebo dělat záchranáře v krizových situacích.

d) Problémoví žáci jsou k nám posíláni, abychom je pak mohli vrátit zpět do zničujícího učebního cyklu.
e) Kdyby učitelé lépe vykonávali svou práci, nebylo by zapotřebí školní sociální práce.
f) Práce učitelů se vymezuje na organizaci vyučování a formování cestou selekce a přizpůsobení.
g) Když má učitel volno po práci, jeho zájem je upřen výlučně na maximální využití volného času.
h) Učitelé vnímají žáky jen jako vykonavatele rozkazů a příjemce vědomostí.

Tyto předsudky vedou ke kritickému zamyšlení, jak jednostranný pohled může vést k rychlým závěrům a je stále potřeba podporovat interdisciplinární spolupráci a podílet se o zkušenosti dobré praxe. Prvním krokem k úspěchu je vzájemná důvěra a odpovídající respekt k oboru, systematicky propracovaná náplň práce, vymezené kompetence. Náplň práce sociálního pedagoga by mohla být inspirována Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice (AVSP, 2020), která vymezuje náplň práce vůči vztahu jednotlivých činností k dalším aktérům školního života, tzn. náplň práce ve vztahu k žákům, učitelům, rodičů, škole a dalším aktérům jako místní komunita nebo školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště.

Dalšími úskalími, které mohou provázet nejen sociálního pedagoga, jsou např. stres, sociální únava, nepravidelná pracovní doba, přímý styk s infekcí, namáhání hlasového ústrojí, již zmiňované předsudky, etická dilemata podobně jako v sociální práci a syndrom vyhoření. Kraus, p. 203).

## SHRNUTÍ KAPITOLY

Následující 4. kapitola studijní opory analyzuje vztah sociální a speciální pedagogiky na pozadí postmoderního paradigmatu speciální pedagogiky. Postmoderní paradigma speciální pedagogiky pohlíží na problém jedince s postižením či znevýhodněním jako na problém sociální. Oblast speciální pedagogiky má interdisciplinární charakter i multidisciplinární přístup, jenž se vyznačuje pomezím dvou a více disciplín.

Není snadné vymezit sociální pedagogiku vůči sociální práci, která je stěžejní, ovšem z hlediska identity sociální pedagogiky vychází z předpokladu, že klíčovými vazbami jsou také psychologie, zejména ta sociální, ale i filozofie výchovy. Dále pojímá pedagogiku volného času jako aplikovanou sesterskou pedagogickou disciplínu sociální pedagogiky. Zásadní rovinu vztahů však tvoří speciální pedagogika. Sociální a speciální pedagogika jako dvě uznávané pedagogické disciplíny přináší platformu vzájemné inspirace, kooperace a komplexní multioborové péče o klienta/žáka.

V roce 2013 vznikla **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice**, kterou zaštiťuje řada fakult a institucí a ve výkonné radě jsou zastoupeny erudované osobnosti sociální pedagogiky. Je platformou vzdělávání v této oblasti a odráží snahu o vytvoření standardů sociálně pedagogické práce. *Usiluje např. o prosazení profese sociálního pedagoga do katalogu prací a jeho legislativního ukotvení v zákoně o pedagogických pracovnících*. Naše sociální pedagogika má také svůj **odborný recenzovaný časopis** se stejnojmenným názvem.

Speciální pedagogika má svou **Asociaci speciálních pedagogů** i recenzovaný časopis **Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky.** Cílem asociace je odporovat profesní růst, osvětovou činnost, organizovat odborné akce, semináře a konference, chránit profesní zájmy speciálních pedagogů a zabývat se i etickou stránkou inkluzivního vzdělávání.

Nelze jednoduše vymezit pole působnosti speciální pedagogiky oblastí vzdělávání a péče o jedince s postižením a v případě sociální pedagogiky problémovým chováním nebo ústavní výchovou, či romskou problematikou. V některých oblastech se pole působnosti může prolínat, vzájemně doplňovat, a to jak ve školské, tak i sociální praxi. Také náplň práce je vždy potřeba vymezit konkrétním působištěm, individuální potřebou pracoviště/instituce nebo jedince, skupiny, komunity.

Sociální pedagog a jeho náplň činností není vymezena v katalogu prací ani v zákoně č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících ve znění pozdějších zákonů. Lze se však setkat s vymezením předpokladů výkonu povolání sociálního pracovníka a odbornou způsobilostí v zákoně č. 105/2006 O sociálních službách. Osobnost sociálního pedagoga by měla vycházet z obrazu ideálu jakéhokoliv pedagogického nebo sociálního pracovníka – tzn. pomáhající profese, tj. např. hluboká empatie, schopnost reflexe, nadhled, vřelost, vstřícnost, diskrétnost, akceptace bez předsudků a moralizování, uznávat etické hodnoty, schopnost řešit situace na hraně konfliktu, ale i přitažlivost, autorita, důvěryhodnost a komunikativnost, včetně interkulturní citlivosti.

## OTÁZKY

1. Jaké je pole působnosti sociální a speciální pedagogiky?
2. Definujte pojem školní kázeň.
3. Jaká mohou nastat osobnostně profesní rizika u pomáhajících profesí?
4. Vymezte profesní kompetence a možnou náplň práce sociálního pedagoga ve školské praxi.
5. O co usiluje Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice?
6. Co je posláním Asociace speciálních pedagogů?
7. Jakými kompetencemi by měl disponovat pedagog v oblasti romské problematiky, aby zvýšil efektivitu své práce?
8. Vyjmenujte a stručně popište čtyři varianty nezdravého profesně deformovaného přístupu k žákům.
9. Jakými obecnými předpoklady a dovednostmi by měl dle Matouška disponovat pracovník pomáhajících profesí?
10. Vyjmenujte a stručně popište Matějčkovy zásady z dětské poradenské praxe, kterými lze vymezit pole dovedností nezbytných pro výkon profese sociálního nebo speciálního pedagoga.
11. S jakými předsudky vůči sociální práci ve školách se lze setkat?

# 5 ŽÁK Z ODLIŠNÉHO SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ

*„Chceme-li vychovávat, nelze to dělat bez vztahu k povolání. Naše školství by potřebovalo v tomto smyslu určitou reformu. Ve výchově jde o kultivaci mysli, srdce a rozumu. Děti menší potřebují více citu, ty větší více racionality, ale bez vytvoření vztahu k dítěti to nejde. Dítě nezávisle na barvě pleti, či národnosti, musíš mít rád.“*

*Miroslav Dědič (in Balvín, 2015, p. 71).*

## *RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY*

Následující 5. kapitola studijní opory se zabývá problematikou edukace žáků odlišného sociokulturního prostředí. Kapitola vymezuje základní pojmy jako sociální exkluze, sociální vyloučení, sociokulturní znevýhodnění, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, sociální začleňování. Popisuje specifika žáků sociálně znevýhodněného prostředí bez ohledu na etnikum a důsledky socioekonomické, politické, a kulturní povahy.

Důležitou částí kapitoly jsou nastíněné faktory podílející se na formování osobnosti, determinanty, které ovlivňují vzdělávání romského žáka, případně žáka se sociokulturním znevýhodněním a obecná doporučení pro výchovně vzdělávací proces.

## *CÍLE KAPITOLY*

Student po samostudiu této 5. kapitoly studijní opory a absolvováním prezenční části výuky bude disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Dosažené cíle:

- Student dokáže definovat pojmy sociální exkluze, sociální vyloučení, sociokulturní znevýhodnění, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění.
- Student dokáže v praxi uplatnit vhodné způsoby komunikace s romskou rodinou/komunitou.
- Student respektuje interkulturní odlišnosti a specifika sebepojetí žáka se sociálním znevýhodněním.
- Student ovládá komunikační strategie a přístupy k žákovi se sociálním znevýhodněním.
- Student je schopen v rámci poskytovaných podpůrných opatření romskému žákovi aplikovat uvedená doporučení a interkulturní citlivost ve školské praxi.
- Student je schopen vytvořit si náhled na determinanty projevů žáka v důsledku socioekonomické, politické, a kulturní povahy.

- Student je schopen navrhnout možná podpůrná opatření v rámci pedagogických intervencí ve školské praxi.

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Sociální exkluze, sociální vyloučení, sociokulturní znevýhodnění, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, sociální začleňování, romský žák, romská menšina, sociálně vyloučené lokality, romský etnolekt.

Pro porozumění problematice edukace žáků z odlišného sociokulturního prostředí je nutno vymezit následující pojmy. Trendy současného školství související s inkluzivním společným vzděláváním často skloňují pojem podpůrná opatření ve vzdělávání, která jsou poskytována všem žákům s ohledem na jejich individuální speciální vzdělávací potřeby nad rámec individualizace ve výuce, která je základním principem mainstreamu u všech žáků, včetně těch intaktních, včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných, kteří rovněž mohou spadat do kategorie speciálních vzdělávacích potřeb, včetně žáků s tzv. dvojí výjimečností.[69] Mohou to být kategorie žáků „*…se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka, se školou nespolupracující rodiče, odlišný mateřský jazyk od vyučovacího jazyka ad.)“* (Kaleja et al, 2015a, p.).

## DEFINICE

**Sociální exkluze (sociální vyloučení)** má mnoho definic. Bývají považována za synonyma, avšak Kaleja (2015b, p. 49) tvrdí, že je takto nelze vnímat. Jednotlivé termíny mají své širší a užší vymezení, potažmo konotační a denotační význam, v čemž se významně liší[70].

Toušek (in Lang a Matoušek, 2020, p. 6) definují sociální exkluzi následovně: *„ …sociální exkluze vychází z premisy, že existuje určitá část společnosti, která je specifickým způsobem relativně znevýhodněná vůči zbytku.“* Čada (in Lang a Matoušek, 2020) ji považují zjednodušeně za extrémní podobu chudoby.[71]

[69] Označuje současný výskyt mimořádného nadání a další diagnózy.
[70] Odlišnost znevýhodnění a vyloučení je v jednotlivých školských předpisech, upravujících vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kaleja, 2015b).
[71] Mühpachr (2010, p. 30) poukazuje na 90. léta, kdy pojem sociální exkluze nahradil předchozí pojem chudoby.

Mühpachr (2010, p. 30) vymezuje sociální exkluzi jako „*faktor těch sociálních patologií, které jsou spojovány s nedostatečným příjmem, majetkovou nerovností, odcizením a nepřátelstvím mezi skupinami ve společnosti, některými společensky nekomfortními kulturními návyky atd.*“

Hora (2013, p. 232) za sociální vyloučení (exkluzi) považuje za *„…proces nebo stav ekonomického, sociálního a kulturního (v rovině vztahů, institucí, struktur a symbolů) vyloučení či vytlačení osob nebo sociálních skupin z převažující (majoritní) společnosti.“*

Ve školské praxi často uvedené pojmy nesou negativní konotaci a je potřeba přiblížit studentům další mnohdy negativně konotované termíny a tj. *„**sociokulturní znevýhodnění** (sociokulturní dimenze) představuje, **sociální vyloučení** (společenská dimenze), a **sociální znevýhodnění** (edukativní dimenze), opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty ji ve většinové společnosti upozaďují*“ (Kaleja, 2015a, p. 41).

## 5.1 Žák z prostředí sociální exkluze

První etapy sociálního selhání jsou patrné už začátkem puberty. Důvody sociálního vyloučení jsou dle Mühpachra (2010, p. 31):

- nedostatek finančních prostředků,
- nedostatečné vzdělání a znalosti, případně znalosti neadekvátní, či zastaralé,
- diskriminace.

Prevencí takového selhání již na primární úrovni by mohla být poradenská péče na školách. U rizikové mládeže je na místě specifická prevence opírající se o diagnostiku a analýzu potřeb žáka. Úspěšnost odstrašujících příkladů je sporadická dle Matouška (2013). Koncept sociálního vyloučení má své kořeny v 70. letech ve Francii. Zahrnoval označení pro specifickou situaci určitých skupin obyvatel žijících na okraji společnosti, kteří byli odříznuti od pracovních příležitostí a od záchranné sítě formou státní sociální podpory (Prokešová, 2010). Vzdělávání žáků z prostředí sociální exkluze je u nás podmíněna celou řadou faktorů. Klíčovou úlohu sice sehrává rodina, ale jak již nastínil Mühlpachr (2017), důležitější roli ve výchově sehrává prostředí a další sociální faktory mimo rodinu. Tedy významnější roli sehrává funkcionální než intencionální výchova. Nejbližší okolí, lidé, kteří obklopují tyto žáky, mají významný vliv na formování jejich osobnosti. Jsou to zejména škola, osobnost učitele, edukační proces a další determinanty ovlivňující školní fungování žáka predikující jeho školní ne/úspěšnost, ale i postoj ke vzdělávání (Kaleja, 2015a, p. 49).

## ÚVOD DO PROBLEMATIKY, TERMINOLOGIE

Podle Kaleji (2015, p. 9) je **sociální exkluze** terminologickým ekvivalentem sociálního vyloučení, který představuje společenský fenomén, jenž je předmětem zájmu mnoha sociálně-vědních disciplín, zejména sociální práce, sociální patologie nebo sociální a speciální pedagogiky. Zasahuje do všech oblastí kvality života dotčených jedinců (skupin) žijících v takovém prostředí. V naší společnosti zahrnuje problémy spojené s bydlením, vzděláváním, sociálními službami, zaměstnaností a bezpečností, včetně institutu rodiny. Následnými projevy, či důsledky života v sociálně vyloučené lokalitě mohou zahrnovat následující jevy:

- prostorové i symbolické vyloučení,
- nízký sociální status, stigmatizaci,
- nízkou míru vzdělanosti,
- ztížený přístup k legální výdělečné činnosti,
- rizikový životní styl,
- orientaci na přítomnost,
- uzavřený ekonomický systém vyznačující se např. zastavováním majetku, lichvou,
- zvýšeným rizikem vzniku sociálně patologických jevů,
- sníženou sociokulturní kompetencí,
- ohrožením chudobou.

Samková (2011) vyzdvihuje kromě převažujících psychologických důvodů zejména determinanty sociálního vyloučení Romů. Za převažující považuje nízký sociální status romské populace, což z části determinují samy atributy romství, které jsou majoritní společností identifikovány např. vzhledem, charakteristickou mluvou.

**Sociální začleňování** představuje opak sociálního vyloučení a zastřešující výraz pro aktivity sociální práce a sociální politiky s cílem dosáhnout opětovného sociálního začlenění a změny životních situací. K tomu je nutno dodat, že se nabízí aktivity - potenciál sociálně pedagogické práce ad. (pedagogika volného času, speciální pedagogika).

Sociálně vyloučené lokality jsou charakteristické kumulací osob, které spadají do kategorie sociálně vyloučených. Každý se může během svého života ocitnout v sociálním riziku, kdy je postaven do situace, která vyžaduje čelit nežádoucímu ohrožení. Sociálním rizikem je označována sociální událost, která vystavuje jedince nebo sociální skupinu ekonomickému aj. sociálnímu ohrožení, jehož řešením je společenská ochrana, odstranění rizik a podpora vlastního potenciálu k budoucímu odvrácení sociální hrozby svými silami. Některé sociální skupiny (jednotlivci), se mohou v průběhu života ocitnout v sociálním riziku takového dosahu, že jsou nuceni žít v sociálně vyloučené lokalitě nebo např. azylových domech, ubytovnách a hotelových domech. Tato prostorová diferenciace nabývá formy segregace a často je sama jediným atributem odlišnosti (etnické, ekonomické, společenské) a ve svém důsledku stigmatem (Matoušek et al, 2013).

Fónadová (2014) otevírá diskusi na téma vzestupné mobility prostřednictvím tří typů mobilních drah, tzn. způsobů, jak se vymanit z prostředí sociálního vyloučení a zvýšit svou sociální prestiž. Jsou to tři role:

- profesního kapitálu a ambicí,
- role vzdělávacího systému a institucionálních příležitostí,
- role individuálního úsilí a kulturního kapitálu rodiny.

Z následujících rolí je zřejmé, že problematika sociální exkluze s ohledem na otevřenou budoucnost dětí ohrožených sociálním vyloučením nebo žijících v prostředí vyloučených lokalit vyžaduje komplexní přístup, meziresortní spolupráci a čas. Bylo by naivní, nerealistické myslet si, že lze dosáhnout trvalé sociální změny krátkodobou intervencí pouze na lokální úrovni.

Princip sociální politiky v podobě *„pevného dna a otevřeného stropu“* sice nedovolí klesnout pod určitou hranici potřebnou k přežití, ideál otevřeného stropu, jako otevřené budoucnosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je mnohdy jen vizí[72]. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí mají start do života těžší. Vymanit se z prostředí sociální exkluze vyžaduje značnou míru volních vlastností, motivaci k seberozvoji a mnohdy vynaložit „zasloužit si“ s větší mírou vynaloženého úsilí než majoritní vrstevníci k dosažení cíle. Navíc pod tlakem vnějších vlivů, zejména prostředí, komunity, rodiny, vrstevníků v dané lokalitě a dalších výchovných vzorů, včetně médií.

Horváthová (in Jakoubek, 2004, p. 170) považuje školní vzdělávání pouze za nástroj asimilace, načež Romové považují školské instituce s ohledem na svou historii a kulturu za instituce cizí, patřící majoritě.

Každý žák, ať již intaktní nebo se speciálními vzdělávacími potřebami různého charakteru a stupně potřebuje to zásadní, na co se velmi často zapomíná a platí dvojnásob u žáků se sociálním znevýhodněním a tj. podněcovat k bazální dovednosti: *„Učit se, jak se učit.“* Tuto schopnost nelze pojímat pouze pamětným učením, ale učením se v širších souvislostech, s využitím osvědčených učebních strategií a technik.

Předpokladem školní úspěšnosti u žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí je porozumění procesu socializace těchto žáků s celou řadou dalších determinant vnitřního a vnějšího charakteru. To představuje problém pedagogický, speciálně pedagogický, sociálně pedagogický, psychologický a sociologický. Bez interdisciplinární a meziresortní spolupráce zapojených institucí a jednotlivých odborníků, zdravého klimatu školy, třídy a respektu k odbornosti všech zúčastněných tohoto nelze dosáhnout požadované efektivity výchovně vzdělávacích snah.

[72] Lze se však setkat s jedinci, kteří byli schopni odrazit se od sociálního dna. Děti pocházející z patologického prostředí, kterým byl někdo nejbližší vzorem, který je motivoval k osobnostnímu růstu až do takové mír, že se dokázali dostat na vrchol společenského žebříčku. Hovoříme zde o tzv. syndromu Batmana (Krejčířová, in Vágnerová, 2008).

Podpora romské menšiny by měla stavět zejména na aktivizaci jejich vlastního úsilí a podpoře vzdělávání dalších generací. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou být frustrovány, pokud přichází do střetu s realitou, která se může projevit již na začátku školní docházky v podobě konfrontace s rozdílnou úrovní jejich školní připravenosti ve srovnání s vrstevníky. Předškolní věk je významný pro utváření významných dovedností, které mohou predikovat již v samém počátku povinné školní docházky postoje a de/motivaci ke vzdělávání. Konfrontace s odlišnou úrovní připravenosti na školní docházku mezi vrstevníky majority a minority, může být jedním ze zásadních spouštěčů nezdravého sebepojetí žáka (Kolaříková, 2015). Sociokulturní deprivace v podobě nedostatku podnětů podporujících rozvoj schopností a dovedností dítěte může mimo jiné vést k syndromu deprivovaného dítěte (Vágnerová et al, 2008).

Specifika výchovy dětí z prostředí sociální exkluze vystihuje Kolaříková (2015, p. 40) následovně: *„Rodiče v prostředí sociální exkluze jsou většinou zastánci volné, liberální výchovy, nedbají na kvalitní trávení volného času svých dětí i sebe sama, většinou žijí pasivně…je tak problematické naplňovat zvláště ekonomické a sociálně výchovné funkce.“*

Bez systematické podpory předškolního vzdělávání[73], pravidelnosti předškolní docházky a edukace rodiny ve smyslu podpory výchovných kompetencí rodičů lze jen těžko nastavit rovný start v začátku povinné školní docházky a nemusí se vždy jednat jen o romskou populaci. Je potřeba začít s podporou rodin již v předškolním věku jejich dítěte a uvědomit si, že s koncem povinné školní docházky by měla být kontinuálně poskytována podpora také v rámci sekundárního vzdělávání jako jedné ze strategií snižující předčasné ukončení studia a reálně možnosti vymanit se z prostředí sociální exkluze a závislosti na podpoře státu s cílem sociální mobility.

Kaleja (2014, p. 79) dává do souvislosti důsledky socioekonomické, politické, a kulturní povahy s následnými projevy žáka[74]:

1) **Socioekonomické důsledky** (život ve vyloučené lokalitě, nezaměstnanost rodičů, nízké společenské postavení, nesystematické hospodaření, ač pravidelný příjem, převažující funkcionální výchova bez aktivní cílené výchovné snahy).
   Výsledkem jsou odlišné postoje k potřebám, standardu bydlení, životní perspektivě dítěte, odlišnému způsobu odívání a stravování, hygienických návycích a pravidelném denním/týdenním režimu, modelových výchovných vzorech a komunikačních situacích, vztahu k práci, vzdělávání, přijímání státní sociální podpory, způsobu společenského vystupování, hospodaření s rodinným rozpočtem, komunikaci s vnějším prostředím mimo rodinu.

[73] Vytvoření komplexního systému předškolní péče pro sociálně znevýhodněné skupiny. MŠMT podporovalo tuto oblast v rámci níže uvedených dotačních programů: Program na podporu integrace romské komunity, který byl vyhlášen v rámci „Programu na podporu integrace romské menšiny a na podporu inkluzívních škol v roce 2012“

[74] Zajímavostí je srovnání protipólu žáka, který žije v odlišných podmínkách než žák se sociálním vyloučením.

2) **Kulturní důsledky** (absence kulturních akcí – představení, koncertů, vyhýbání se školním kulturním akcím, absence zájmových útvarů, prázdninové období bez cíleného aktivního trávení volného času a prázdninových pobytů mimo vyloučenou lokalitu). Výsledkem může být omezená kulturní informovanost, predikce k negativním sociálním deviacím, neosvojení společenských vzorců chování ve společenských situacích, absence vztahu ke kulturním hodnotám, estetičnu.
3) **Politické důsledky** (omezená orientace v systému práva vyjma orientace v systému státní sociální podpory, subjektivně pojímané respektování práv a povinností s právy jednotlivců).

   Výsledkem mohou být odlišnosti v morálním vývoji žáka, inklinace k rizikovému chování a deviacím, nerespektování pravidel, norem a subjektivně vnímaným výkladům práva povinností nebo neadekvátním reakcím vůči jejich aplikaci).

Navrátil (in Šuhajdová, 2016, p. 445) charakterizuje žáky sociálně znevýhodněného prostředí bez ohledu na etnikum následovně[75]:

- citová a sociální labilita,
- nevyrovnanost, výbušnost,
- nízká frustrační tolerance s agresivními projevy,
- odmítavý postoj vůči autoritám,
- odpor vůči škole a školním povinnostem,
- používání vulgarismů,
- slabá tělesná hygiena a zanedbaný vzhled,
- nedostatečná slovní zásoba,[76]
- slabě rozvinuté intelektové schopnosti, vědomosti, zkušenosti a informovanost na nízké úrovni,
- nedostatečně rozvinuté dovednosti a návyky,
- oslabené adaptační schopnosti,
- oslabená záměrná pozornost,
- spoléhání na druhé.

Důsledkem výchovy dítěte v prostředí sociální exkluze mohou být u dlouhodobého neuspokojování jejich potřeb budoucí traumata. Může se jednat o různé formy zanedbávání, které se často přenáší z generace na generaci, ač se samy dospělé děti snaží z nich vymanit. Výsledkem mohou být snahy co možná nejdříve opustit rodinu, zkusit si samostatnou existenci, která je mnohdy doprovázena předčasným založením rodiny vlastní. S ohledem na chybějící materiální zabezpečení, nezkušenost, nevhodné výchovné vzory a socioemoční nezralost se jejich plány hroutí a začarovaný kruh se uzavírá (Matoušek, 2020).

[75] Šuhajdová (2016) se zmiňuje o žácích neromského původu, kteří nejsou tak „viditelní" a mohou propadnout depistážním sítem a nemusí jim být poskytována potřebná péče a podpůrná opatření ve vzdělávání.
[76] Zejména funkční komunikace s ohledem na její praktičnost s omezenou vnitřní řečí a schopností introspekce, méně rozvinutá aktivní i pasivní slovní zásoba.

## 5.2 Specifika edukace romských žáků

Pedagogická práce se sociálně vyloučenými romskými žáky je velmi náročná. Vyžaduje vysokou míru resilience učitelů, jak uvádí Kaleja (2015). Odkazuje na projekt realizovaný v roce 2002, který se zaměřil na vzdělávání romských dětí. Stavěl na zjištění výzkumů OECD[77] v celoevropském pojetí socioekonomického statusu rodin v přímé souvislosti se školní úspěšností žáků.

Byly vymezeny další aspekty podílející se na formování osobnosti a souvislosti se vzdělávací trajektorií s cílem zefektivnit edukační snahy. Ke zvýšení efektivity edukace je nutno zaměřit pozornost na následující postupy:

- dynamicky upravit školní vzdělávací programy s využitím prvků multikulturní výchovy v průřezových tématech,
- zařazení nepovinných předmětů a odpoledních zájmových útvarů pro eliminaci rizikového chování,
- aplikace aktivizačních metod ve výuce s využitím multisenzorického přístupu ke vzdělávání,
- klást důraz na pragmatickou stránku výuky, přínos pro praktické využití poznatků,
- zvýšit koordinaci a kooperaci mezi pedagogy a dalšími odborníky, včetně zapojení místních organizací,
- respekt k individuálním potřebám a specifikům edukačních situací u žáků se sociálním znevýhodněním.

K výše uvedeným postupům je potřeba zmínit nezbytné povědomí o specifiku romského jazyka a romském etnolektu češtiny, který významně ovlivňuje nejen osvojování českého jazyka ve všech jeho podobách, ale i porozumění čtenému textu a další práci s textem napříč všemi vzdělávacími oblastmi. To přináší i potřebu koncepčních změn (např. úprava slabikáře, prvního čtení, které může obsahovat výrazy, které romské dítě nezná) nebo pedagogickou citlivost učitele, který je schopen pracovat s vysokou mírou individualizace ve výuce. S tím souvisí i tvrzení Kaleji (2011, 2015b): *„Osobnost pedagoga romských žáků by se měla vyznačovat **interkulturní citlivostí“***, která je charakteristická ochotou pracovat s tímto etnikem a s respektem k jejich specifikům, disponovat znalostí etnika se schopností komunikovat s rodinou a řadou dalších kompetencí. V tomto směru je nutností znalost také z oborů sociální práce, sociální a speciální pedagogiky, sociologie a oblasti sociální patologie.

Kaleja (2010, p. 73) považuje za zásadní komunikaci s rodiči, kteří *„komunikaci se školou udržují v případě, jsou-li subjektivně se školou a jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci*

[77] Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

*se školou často přeruší.“* Romský rodič často v zátěžových situacích, kdy se necítí kompetentní řešit výchovné problémy svého staršího dítěte, rezignuje na svou rodičovskou roli a může ji delegovat na prarodiče.

Determinanty, které ovlivňují vzdělávání romského žáka, případně žáka se sociokulturním znevýhodněním může zahrnovat:

- nevhodné podmínky pro domácí přípravu,
- neochota nebo neschopnost zajistit rodičem školní pomůcky,
- absence pracovních návyků a denního režimu,
- snížená schopnost plánování, úsudku a samostatnosti v rozhodování,
- nerozvinuté jemně motorické a grafomotorické dovednosti,
- omezená slovní zásoba s akcentem na praktické využití výrazů, které intaktní žák zná z četby a dalších zdrojů, jiných zkušeností,
- jazyková bariéra (neznalost českého i romského jazyka, preference ustálené frazeologie romského etnolektu)[78].

Na základě výše uvedených specifik je možno aplikovat následující doporučení ve výchovně vzdělávacím procesu (Kaleja, 2011, 2014, Šotolová, 2011):

- podpořit vznik přípravného ročníku pro vyrovnání podmínek školní připravenosti a adaptace na školní prostředí,
- adaptaci na školní docházku podpořit pouhým pozorováním s postupným zapojením – přímou účastí ve výuce,
- umožnit svobodný pohyb po třídě nebo prokládání relaxačních pohybových chvilek ve vyučovací hodině,
- podporovat aktivní i pasivní slovní zásobu, podporovat spojení fonému a grafému podnětným prostředím třídy,
- doplňovat učivo o kulturní a historické zdroje vztahující se k etniku a tradicím,
- podporovat vzájemnou komunikaci a kooperaci mezi žáky,
- klást důraz na didaktickou a estetickou podnětnost třídy,
- zapojovat rodiče do školních akcí, projektů, tvůrčích dílen, dnů otevřených dveří a ukázkových veřejných hodin,
- pracovat s prožitkem, poskytovat pro děti z nepodnětného prostředí atraktivní zážitky,
- podněcovat zájem o téma vhodnými aktivizačními metodami výuky,
- umožnit využívat školní pomůcky, které jsou pro žáka nedosažitelné, finančně nedostupné,
- citlivě vážit reakce na nezvládnuté učivo s vyhodnocením příčin nezvládnutí nebo selhání ve výuce, či aplikací naučeného v testové úloze,

[78] Šotolová (2001) doporučuje zařazení nepovinného předmětu romského jazyka, což je velmi obtížně realizovatelné v praxi (Kdo by to učil? Bude zájem o výuku jazyka, pokud jej žák nebude aplikovat v životě, když tak ani doma nemluví?)

- podpora spolupráce s asistentem pedagoga, vysoká míra kooperace a týmové práce mezi učitelem a asistentem,
- rozšíření týmu školního poradenského pracoviště o rovnocennou pozici sociálního pedagoga nebo speciálního pedagoga schopného a ochotného pracovat v terénu, umožnit pružnou pracovní dobu s možností realizovat přímou pedagogickou činnost v terénu, rodinném prostředí (doučování v době nemoci, kontrola absence, podpora výchovných kompetencí rodiny v přirozeném prostředí apod.)[79],
- vytvářet podmínky pro podporu nadání sociokulturně znevýhodněných žáků,
- efektivní využívání pedagogických intervencí pro podporu výchovných kompetencí rodičů s omezením kontroly a direktivního přístupu a akcentovanou participací a spoluzodpovědností rodičů za školní úspěšnost jejich dítěte,
- citlivě vážit zadávání školní přípravy, kterou žák intaktní zvládne pouze s dopomocí rodičů nebo staršího sourozence,
- nabídka příměstských táborů, rozšíření nabídky školního klubu pro žáky druhého stupně ZŠ.

Z výše uvedeného výčtu doporučení pro výchovně vzdělávací proces nejen romských žáků, lze mnohé aplikovat obecně na žáky se sociálním znevýhodněním. Avšak z toho vyplývá jedna podstatná věc a tj. nutnost uchopit systematicky již pregraduální přípravu budoucích učitelů, včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Připravenost pedagoga by měla zahrnovat kromě obligatorně dané kvalifikace pedagoga, orientaci v relevantních otázkách, volbě vhodných metod a forem výuky, podpůrných opatření, aktivní spolupráci s rodinou a efektivní spolupráci s poradenskými zařízeními. Teoretický základ učitele by měl zahrnovat znalosti speciálně pedagogických metod a psychologických zákonitostí v oblasti edukace žáků intaktních i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků se sociálním znevýhodněním. Absolvent by měl mít osvojeny vhodné komunikační strategie, intervence, přístupy k žákovi i jeho rodině.

Prokešová (2010, p. 60) reaguje na otázku selhávání romských žáků následovně: „Romové a romské děti vycházejí z jiného pojetí světa, nejsou jim vlastní evropské kulturní tradice.“ Školní neúspěšnost vidí v těchto determinantách:

- v nízké motivaci Romů ke vzdělání, které nepovažují za hodnotu,
- ve špatných sociálních podmínkách,
- v nízké úrovni vzdělání romských rodičů,
- v odklonu od tradiční romské rodiny, která plnila své funkce,
- rigidním pocitu ublíženosti.

[79] Šotolová (2011) doporučuje umožnit realizaci komunitních kulturních aj. akcí v prostorách školy. (Nabízí se podpora aktivního trávení volného času a upevnění vazeb tripartity škola, rodina, komunita – benefity spočívající v dobrém vztahu mezi subjektem a objektem výchovy)

Nabízí se doplnit také nepochopení atributu romské mentality. Tato jejich jinakost nese prvky sociálního handicapu, který je možno snížit efektivním plánováním aktivit v oblastech:

- Osobnostní a sociální výchovy.
- Výchovy demokratického občana.
- Multikulturní, mediální a environmentální výchovy (Balvín, 2007, p. 62).

V předškolním vzdělávání přirozeným spontánním učením v rámci integrovaných bloků, kdy ještě nejsou fixovány předsudky.

Romové preferují prožitek, který neradi odkládají, měl by být situován tady a teď, což nabízí výukové metody inspirované alternativními metodami výuky, aktivizací a dynamikou hodiny. Romský žák bývá často považován za lháře. Jeho nepříliš rozlišována snová fikce od skutečnosti, kdy se prolíná snění a realita nebo přání, které bývá nedosažitelné, může budit dojem nedůvěry. Také sociální komunikace je ovlivněna odlišnou mentalitou, kdy jsou v popředí nonverbální prvky (zejména gesta, posturologie, mimika, haptika). Romský žák často pozná přetvářku, je zde tedy důležité uplatňovat pedagogickou komunikaci činem.

Selhání je patrné už v prvním ročníku, kdy se utváří postoj ke vzdělávání, budují se základy sebepojetí dítěte na pozadí konfliktu se školským systémem. Romské dítě často nezvládá inteligenční testy, které se opírají o evropské sociokulturní tradice, logicko-analytické myšlení. Romové si i přes několik staletí udržují své pojmové chápání světa, které se od toho našeho středoevropského podstatně liší. Náš svět je pro ně, i přesto, že v něm již několik staletí žijí, ve své podstatě cizí. Romové neznají individuální zodpovědnost, nejsou k ní vychováváni. Chyba, kterou udělá člen rodiny, je chybou celé rodiny, úspěch jednoho zvedá prestiž celé rodiny.

U romského dítěte je přirozená jistá emoční nestabilita, která vychází z jeho temperamentu, již v mladším školním věku z neosvojených „pracovních“ návyků. Děti nejsou zvyklé věnovat se manipulační, kresebné, aj. edukativní činnosti v rodině, natož aby byla cíleně směřována k jeho předčtenářské nebo předpočetní gramotnosti. Jak bylo výše uvedeno, jednou z limitujících determinant je pocit ukřivděnosti, kterou si děti přináší z různých životních situací, kterými mohly být svědky nebo rodinou či komunitou zprostředkovaným subjektivním pocitem diskriminace. Tento fakt se prolíná celou problematikou jejich úspěšného vzdělání. Jsou to: selhání, neúspěch nebo špatný výsledek, pokud se dítěti nedaří, snadno opouští činnosti, vzdává se předem, vidí příčiny vlastního selhání v někom nebo něčem jiném.

Prokešová (2010, p. 90) nabízí řešení výchovných problémů romského žáka, nejsou však realizovatelná v krátkodobém horizontu:

- vést děti k zodpovědnosti za sebe sama,
- vést děti k plánování svého života a svých činností,

- vést romské matky a romské rodiče k dodržování norem a zásad majoritní společnosti, naučit je tyto normy znát.

V roce 1993 byly experimentálně zaváděny přípravné třídy, které měly snižovat sociální a jazykový handicap. Tyto třídy se osvědčily, stejně jako malopočetné třídy a edukace učitelů podmíněná jejich interkulturní citlivostí. Dnes je již zcela zřejmé, že je efektivní přínos přípravných tříd, předškolního vzdělávání a využití asistentů pedagoga. Asistent pedagoga může být navíc užitečný prostředník efektivní komunikace a spolupráce s rodinou, jak zmiňuje Šotolová (2011). Pokud je pedagog znalý romské problematiky dokáže vytvořit vhodné podmínky, podmínky a bude kladen důraz i na profesní přípravu asistentů, mohou se zlepšit i podmínky integrace do společnosti.

## KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Studenti si prostudují publikaci Balvína[80] s akcentem na 3. kapitolu pod názvem: Možnosti rozvinutí metodické práce ve výuce romských žáků. Po prostudování této publikace navrhnou jeden metodický list[81] s jeho prezentací, tzn. jednu aktivitu vhodnou pro školskou praxi inspirovanou etickou situační hrou ve výuce.

## SHRNUTÍ KAPITOLY

Současným trendem školství je „inkluzivní“ - společné vzdělávání a často skloňovaný pojem podpůrná opatření ve vzdělávání, která jsou poskytována všem žákům s ohledem na jejich speciálně vzdělávací potřeby, a to nad rámec individualizace ve výuce např. žákům se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním nebo odlišným mateřským jazykem. Ve školské praxi mohou některá označení nést negativní konotaci jako např. sociokulturní znevýhodnění (sociokulturní dimenze), sociální vyloučení (společenská dimenze), sociální znevýhodnění (edukativní dimenze). V tomto směru snižuje negativní konotaci vhodnější formulace - žák potýkající se s nějakým problémem před nálepkou problémového žáka. Fenomén sociální exkluze představuje předmět zájmu mnoha sociálně-vědních disciplín, zejména sociální práce, sociální patologie nebo sociální a speciální pedagogiky. Zasahuje do všech oblastí kvality života dotčených jedinců (skupin) žijících v takovém prostředí.

[80] BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
[81] Ukázku možného zpracování metodického listu naleznete na konci kapitoly. Pamatujte, že už zajímavý nebo vtipný název aktivity může žáky motivovat k zapojení. (např. místo tématu hodiny - teorie velkého třesku – bum bác teorie nebo … a přece se točí apod.)

První etapy sociálního selhání jsou patrné už začátkem puberty. Nedostatek finančních prostředků, nedostatečné vzdělání a znalosti nebo diskriminace mohou být důvodem sociálního vyloučení. Prevencí takového selhání na primární úrovni by mohla být efektivní poradenská péče na školách. U rizikové mládeže je na místě specifická prevence opírající se mimo jiné o sociální diagnostiku. Sociální začleňování představuje opak sociálního vyloučení, které mohou pomoci zmírnit nebo eliminovat aktivity sociální práce a sociální politiky s cílem dosáhnout opětovného sociálního začlenění a změny životních situací, ale i aktivity - potenciál sociálně pedagogické práce.

Důsledkem výchovy dítěte v prostředí sociální exkluze mohou být i budoucí traumata. Může se jednat o různé formy zanedbávání, které se často přenáší z generace na generaci. Ač se samy dospělé děti snaží z nich vymanit, výsledkem takové snahy může být brzké opuštění rodiny doprovázeno předčasným založením rodiny vlastní, která se pro jejich nezkušenost, nevhodné výchovné vzory a socio-emoční nezralost hroutí a začarovaný kruh se uzavírá.

Předpokladem školní úspěšnosti u žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí je porozumění procesu socializace těchto žáků s celou řadou dalších determinant vnitřního a vnějšího charakteru. Bez interdisciplinární a meziresortní spolupráce zapojených institucí a jednotlivých odborníků, bez zdravého klimatu školy, třídy a respektu k odbornosti všech zúčastněných nelze dosáhnout požadované efektivity výchovně vzdělávacích snah. V tomto směru je důležitá i pedagogická práce se sociálně vyloučenými romskými žáky, která je velmi náročná. Vyžaduje vysokou míru resilience učitelů, interkulturní citlivost a profesní připravenost pedagoga. Ta by měla zahrnovat kromě kvalifikace pedagoga, orientaci problematice, volbě vhodných metod a forem výuky, podpůrných opatření, aktivní spolupráci s rodinou a efektivní spolupráci s poradenskými zařízeními.

# METODICKÝ LIST

Příprava etické situační hry

Jméno studenta.....

## Cíl aktivity

Pozn. Volte aktivizační sloveso v činnosti žáka, např.

- Žák se prostřednictvím situační hry naučí předejít konfliktu se spolužákem.
- Žák respektuje odlišné názory a postoje spolužáka.
- Žák je schopen řešit etické dilema prosociálním způsobem.

## Motivační část

Popište stručně, jak budete motivovat žáky k zapojení do aktivity.

## Pomůcky a prostorové vybavení

Pozn. Co budete k aktivitě potřebovat.

## Cílová skupina žáků

Komu je aktivita určena (věk, počet účastníků)

## Popis aktivity (formy a metody, časová dotace)

Snažte se popsat aktivitu jednoduše, přehledně tak, aby bylo možno ji realizovat v budoucnu vašimi spolužáky.

Jaká bude participace žáků, učitele, asistenta pedagoga apod.

## Hodnotová reflexe

Reflexivní otázky kladené žákům během aktivity nebo po jejím skončení.

Nevhodné jsou otázky typu: Jak se vám to líbilo?

Vhodnější je např. otázka typu: „Vyplynulo z této situace nějaké ponaučení?“

## Transfer aktivity do praktického života

Stručně vymezte praktický přínos aktivity pro vaši praxi (pro Vás i pro žáka, třídu).
Např. otázka kladená žákům: „Myslíte si, že byste podobnou situaci v životě ustáli?“

## OTÁZKY

1. Jaké jsou důvody sociálního vyloučení dle Mühpachra?
2. Přiřaďte dimenzi k pojmům sociokulturní znevýhodnění, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění.
3. Definujte sociální exkluzi.
4. Co znamená princip pevného dna a otevřeného stropu?
5. Co je předpokladem školní úspěšnosti žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí?
6. Na čem by měla být postavena podpora romské menšiny?
7. Jak popisuje specifika předškolní výchovy dětí z prostředí sociální exkluze Kolaříková?
8. Proč je důležitá podpora předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a posilování výchovných kompetencí jejich rodičů?
9. Co znamená interkulturní citlivost a proč je tak důležitá pro školskou praxi?
10. Co ovlivňuje vzdělávání romského žáka, případně žáka se sociokulturním znevýhodněním?
11. Jaká doporučení pro výchovně vzdělávací proces vyplývají dle Kaleji, s ohledem na výchovně vzdělávací proces?

# LITERATURA


1. *Asociace speciálních pedagogů* [online]. Praha, 2010 [cit. 2021-7-30]. Dostupné z: http://www.aspcr.cz/
2. *Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2021-7-30]. Dostupné z: http://www.asocped.cz
3. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. ISBN 978-80-969944-0-3.
4. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-80-969944-0-3.
5. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
6. BALÁŽ, Ondrej. Sociálna pedagogika - problémy a perspektívy. *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, 43 (8), 606-617. ISSN 1335-1982.
7. BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
8. BALVÍN, Jaroslav. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87573-13-6.
9. BALVÍN, Jaroslav a Kateřina SMUTNÁ. *Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogika*. Praha: Hnutí R, 2016a. ISBN 978-80-86798-77-6.
10. BALVÍN, Jaroslav a David SEDLÁČEK. *Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko*. Praha: Hnutí R, 2016b. ISBN 978-80-86798-75-2.
11. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 802470708x.
12. BARGEL, Miroslav a Pavel MÜHLPACHR. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-12-3.
13. BJELONČÍKOVÁ, Monika, Kateřina GLUMBÍKOVÁ, Alice GOJOVÁ a Vendula GOJOVÁ. *Participativní přístupy v sociální práci: I. díl* [online]. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016 [cit. 2021-7-7]. ISBN 978-80-7464-851-9. Dostupné z: https://dokumenty.osu.cz/fss/publikace/participativni-pristupy-v-socialni-praci.pdf
14. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
15. CICHOSZ, Mariusz. Kształtowanie się dyscypliny - główne nurty polskiej pedagogiki społecznej w ujęciu historycznym. *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki* [online]. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007 [cit. 2021-7-12]. ISSN 0860-3480. Dostupné z: https://scholar.google.pl/citations?user=QMP85fEAAAAJ&hl=pl
16. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
17. DAVIDOVÁ, Ivana. Etická dilemata sociální práce vyplývající z lokálních politických tlaků, či tlaků zaměstnavatele. *Sešit sociální práce: Etický kodex jako nástroj podpory*

*řešení etických dilemat sociální práce* [online]. Praha: MPSV, 2015, (4), 26-32 [cit. 2021-8-8]. ISSN 978-80-7421-089-1. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/953091/4ssp.pdf/2af07787-f05f-f1c9-2cc5-1171dc446ac0

18. DĚDIČ, Miroslav. *Květušínská poema* [online]. 2006 [cit. 2021-7-24]. Dostupné z: http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/kvet_poema_na_web.pdf
19. EBERTOVÁ, Anežka. Pietismus. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický Ústav AV ČR, 2017 [cit. 2021-7-18]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pietismus
20. FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.
21. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
22. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
23. GLASSER, William. *Terapie realitou: o uspokojování potřeb a nalézání skutečného vztahu k realitě*. Praha: Portál, 2001. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-493-1.
24. GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
25. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
26. HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.
27. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
28. HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.
29. Hospitalismus. In: *ABZ.cz: slovník cizích slov* [on-line]. Radek Kučera & daughter, 2005. [cit. 10.7.2021]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/hospitalismus
30. Host sociální pedagogiky: Rozhovor s prof. Jolanou Hroncovou. *Sociální pedagogika: Časopis pro vědu a praxi. Český časopis pro sociální pedagogiku* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014, **2**(2), 120-126 [cit. 2021-7-18]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/Soci%c3%a1ln%c3%ad-pedagogika_ro%c4%8dn%c3%adk-2-%c4%8d%c3%adslo-2-Listopad-2014_Final.pdf
31. HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.
32. JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-86140-21-0.
33. KALEJA, Martin. Romské dítě (žák) ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit jako dítě v riziku. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 71-79. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-12-3.

34. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
35. KALEJA, Martin, Eva ZEZULKOVÁ, Petr ADAMUS a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015a. ISBN 978-80-7510-167-9.
36. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015b. ISBN 978-80-7510-160-0.
37. KALINA, Kamil. *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2449-2.
38. KAPLÁNEK, Michal. Etická dimenze profese pedagoga volného času. *Orbis Scholae* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2019, **13**(1), 31-44 [cit. 2021-8-6]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/7141/OS_13_1_0031.pdf
39. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
40. KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.
41. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
42. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
43. KRAUS, Blahoslav. Sociální pedagogika. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009, s. 733-737. ISBN 978-80-7367-546-2.
44. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
45. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
46. KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.
47. KREJČÍ, Vladimír. *Obecné základy pedagogiky*. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1991. ISBN 80-7042-041-3.
48. KUCHTA, Josef a Helena VÁLKOVÁ. *Základy kriminologie a trestní politiky*. Praha: C.H. Beck, 2005. Beckovy mezioborové učebnice. ISBN 80-7179-813-4.
49. KURELOVÁ, Milena. Didaktické zásady. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. 1. Praha: Portál, 2002, s. 268-272. ISBN 80-7178-253-x.
50. KUTNOHORSKÁ, Jana, Martina CICHÁ a Radoslav GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3843-7.
51. Jakoubek
52. , Petr a Roman MATOUŠEK. *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území* [online]. 1. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Odbor pro soci-

ální začleňování, 2020 [cit. 2021-8-9]. Dostupné z: https://www.socialni-zacleno-vani.cz/wp-content/uploads/Metodika-pro-posouzen%C3%AD-soc.-vy-lou%C4%8Den%C3%AD.pdf

53. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
54. LEVICKÁ, Jana. *Teoretické aspekty sociálnej práce*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002, 283 s. ISBN 80-89074-39-1.
55. LINHART, Jiří. Životní styl. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický Ústav AV ČR, 2017 [cit. 2021-7-10]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Styl_%C5%BEivotn%C3%AD
56. MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.
57. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
58. MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2220-2.
59. MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.
60. MATOUŠEK, Oldřich a Jakub DOLEŽEL. Domácí historie sociální práce. MATOUŠEK, Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. 1. Praha: Portál, 2013, s. 195-199. ISBN 978-80-262-0366-7.
61. MATOUŠEK, Oldřich. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: Manuál pro profesionály a rodiny*. 1. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1707-7.
62. *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence*. In: . Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/Metodicky_pokyn_Pedagogicka_intervence.pdf
63. MÜHLPACHR, Pavel, ed. *Speciální pedagogika v interdisciplinárních a multidisciplinárních souvislostech*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4762-4.
64. MÜHLPACHR, Pavel. Postmodernismus jako sociální realita. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, s. 15-27. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-12-3.
65. MÜHLPACHR, Pavel. *Filosofie s nadhledem: teorie vs. praxe dilema sociální práce,* záznam z konference „Quo Vadis, sociální práce v ČR.“ [online]. Praha: 2017. Institut pro veřejnou správu Praha : Vysoká škola finanční a správní. [cit. 19.2.2019]. Dostupné z: https://www.institutpraha.cz/o-nas/videogalerie/2017/konference-quo-vadis-socialni-prace-v-cr/
66. MÜHLPACHR, Pavel. *Gerontologie pro speciální pedagogy: distanční studijní text*. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019a.
67. MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální propedeutika postmoderny*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019b. ISBN 978-80-7510-336-9.
68. NAVRÁTIL, Pavel, Sociální práce jako sociální konstrukce. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, [online]. Sociologický ústav AV ČR, 1997. 34, 37-50. [cit.

2021-7-18]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: https://sr view.soc.cas.cz/pdfs/csr/1998/01/05.pdf

69. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole: sociální pedagog* [online]. 1. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020 [cit. 2021-8-8]. Dostupné z: http://asoced.cz/folders-1305/
70. NEČASOVÁ, Mirka a Libor MUSIL, 2006. Pracovní podmínky a dilemata pomáhajících pracovníků. [online]. Sociální práce/Sociální práca, 2006, 3. 57- 71. ISSN 1213-6204. [cit. 19.2.2019]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/article/pracovni-podminky-a-dilemata-pomahajicich-pracovniku/
71. Ondrejkovič, Peter. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2000. L(2), 181–192. [cit. 2021-7-18]. ISSN 2336-2189 https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2327
72. ONDREJKOVIČ, Peter. K vzťahom akademickej sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2017, 27(1), 198-209 [cit. 2021-7-26]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6746/pdf
73. PECHA, Libor. K vymezení sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Česká pedagogická společnost při AV ČR, 1993, (8-9), 89-92 [cit. 2021-7-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/issue/viewIssue/929/pdf_77
74. POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
75. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
76. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
77. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Ostrava: Repronis, 2010. ISBN 978-80-7329-249-2.
78. RŮŽIČKA, Richard. Způsob života. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický Ústav AV ČR, 2017 [cit. 2021-7-10]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Zp%C5%AFsob_%C5%BEivota
79. ROMANOIMPERO, *Columne e obelischi Monumente di Roma.* [foto]. In: *Romanoimpero* [online]. [Cit. 24. 8. 2021]. Dostupné z: https://www.romanoimpero.com/2020/05/columna-lactaria-colonna-lattaria.html
80. *Slovník cizích slov*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2000. ISBN 80-7181-376-1.
81. Intervence. In: *ABZ.cz: slovník cizích slov* [on-line]. Radek Kučera & daughter, 2005. [cit. 15.7.2021]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/intervence
82. SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
83. SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007. ISBN 978-80-87110-00-3.

84. SOBKOVÁ, Petra, Milena ÖBRINK HOBZOVÁ a Helena POSPÍŠILOVÁ. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4885-5.
85. Sociální pedagogika / Social Education ročník 2, číslo 2, str. 120-126, Listopad 2014 ISSN 1805-8825 str. 120 https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/Rozhovor-2014_prof.-Hroncov%C3%A1_FINAL.pdf
86. SROCZYŃSKI, Wojciech. *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej: Funkcja środowiskowa i socjalna* [online]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, 2010 [cit. 2021-7-26]. ISBN 978-83-7051-726-7. Dostupné z: https://www.academia.edu/11972503/Wybrane_zagadnienia_pedagogiki_spo%C5%82ecznej_Funkcja_%C5%9Brodowiskowa_i_socjalna?auto=download
87. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
88. ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0586-9.
89. ŠUHAJDOVÁ, Ivana. Sociálně znevýhodňující prostředí. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. 1. Praha: Portál, 2016, s. 438-453. ISBN 978-80-262-1123-5.
90. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.
91. ŠVARC, Jiří. Principy krizové intervence. *Psychiatrie pro praxi* [online]. Olomouc: Solen, 2003(6), 277-279 [cit. 2021-7-28]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/artkey/psy-200306-0010_Principy_krizove_intervence.php
92. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
93. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
94. TITZL, Boris. Časové proměny odborného časopisu pro speciální pedagogiku. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2021 [cit. 2021-7-30]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/specpeda/podrobneji/
95. TOMÁNEK, Libor. Sociální pedagog. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 167-170. ISBN 978-80-244-4654-7.
96. https://komensky2020.cz/o-projektu/
97. Alina Zienowicz Ala z, CC BY-SA 2.5, via Wikimedia Commons
98. TOLSTOY.RU, *Крестьянские дети у крыльца сельской школы дер. Ясная Поляна*. [foto]. In: *Tolstoy.ru* [online]. [Cit. 24.7.2021]. Dostupné z: http://tolstoy.ru/media/photos/index.php?df=1875&dt=1875&s=%D0%9F%D0%BE%D0%B8%D1%81%D0%BA

99. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.
100. Unknown author, Public domain, via Wikimedia Commons https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Juan_Bosco_(1886).jpg
101. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
102. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
103. VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.
104. WOLF, Josef. Společnost předtřídní. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický Ústav AV ČR, 2018 [cit. 2021-8-10]. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_p%C5%99edt%C5%99%C3%ADdn%C3%AD_(MSgS)
105. ZEZULKOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v sociální sféře*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7464-638-6.
106. ZIENOWICZ, Alina. *Cmentarz Powązkowski w Warszawie. Grób Heleny Radlińskiej* [foto].. In: *Commons Wikimedia* [online]. [Cit. 24.8.2021]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/29/Radlinska_Warsaw_Powazki_2007_11_02_26.JPG
107. ŽOVINEC, Erik. Komplexní poradenství v procesu inkluzivní edukace. LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. 1. Praha: Portál, 2016, s. 171-190. ISBN 978-80-262-1123-5.

Další užitečné odkazy:

1. http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/zemrel-miroslav-dedic-vyrazna-osobnost-socialni-pedagogiky-a-reditel-internatni-kvetusinske-skoly-pro-romy
2. http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/kvet_poema_na_web.pdf
3. https://www.ceskatelevize.cz/porady/10871537383-zatajene-dopisy/414235100021004/

# SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora je členěna do pěti kapitol, které jsou strukturovány dle obsahu sylabu studijního předmětu Sociální pedagogika ve školské praxi. Předložený studijní text přináší studentům základní úvod do sociálně pedagogické problematiky, která vychází z povinné i rozšiřující literatury a dalších zajímavých odkazů pro samostudium a profesní seberozvoj.

Prostudováním studijní opory a účastí na seminářích si studenti upevní základní znalosti týkající se sociální pedagogiky s přesahem také do pedagogiky speciální. Lépe porozumí aplikaci svých poznatků do školské praxe a hlouběji proniknou do volby a aplikace metod sociálně pedagogické práce nejen u žáků z odlišného sociokulturního prostředí.

Studenti se seznámí s klíčovými milníky vývoje oboru prostřednictvím odkazu významných pedagogických osobností. Získají tak náhled na souvislosti mezi cíli oboru, změnami paradigmat v kontextu sociálních změn ve společnosti i společenské zodpovědnosti a roli sociálního a speciálního pedagoga ve školské praxi. Kriticky mohou zhodnotit např. kontroverzní Květušínský experiment nebo si vyzkoušet přípravu a realizaci aktivity pro školskou praxi.

Obsah studijní opory vede studenty od teoretického uchopení problematiky ke kritickému zhodnocení vybraných pedagogických snah v minulosti, k osvojení si praktických dovedností, které mohou uplatnit nejen při poskytování podpůrných opatření žákům z odlišného sociokulturního prostředí, ale i žákům intaktním. To vše pro lepší adaptaci na školu a podporu klimatu školy, třídy, pedagogického týmu, včetně otevření prostoru pro multidisciplinární spolupráci nejen ve školském sektoru. Studenti speciální pedagogiky jsou tak připravováni nejen pro pozici školního speciálního pedagoga, který je schopen týmové práce a disponuje profesní připraveností i společenskou zodpovědností pomáhající profese, která dokáže efektivně plánovat vyhodnocovat svou činnost.

# PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

Čas potřebný ke studiu

Cíle kapitoly

Klíčová slova

Nezapomeňte na odpočinek

Průvodce studiem

Průvodce textem

Rychlý náhled

Shrnutí

Tutoriály

Definice

K zapamatování

Případová studie

Řešená úloha

Věta

Kontrolní otázka

Korespondenční úkol

Odpovědi

Otázky

Samostatný úkol

Další zdroje

Pro zájemce

Úkol k zamyšlení

| | |
|---|---|
| Název: | Sociální pedagogika ve školské praxi |
| Autor: | **Mgr. et Mgr. Andrea Silberová** |
| Vydavatel: | Slezská univerzita v Opavě |
| | Fakulta veřejných politik v Opavě |
| Určeno: | studentům SU FVP Opava |
| Počet stran: | 121 |

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.