

Sociální pedagogika a její role v postmoderní societě

Poznámka: Informace uváděné na stranách 6 – 10 byly čerpány z pojednání Postmoderní společnost – Kisk týmu autorů Gabriela Šimková, Jana Plotková, Lenka Fatková, Lenka Kvapilová, Veronika Juráková, Zdeněk Nešpor, Zuzana Vrbová zveřejněného na webových stránkách [Kisk.phil.muni.cz/wiki/postmoderní společnost](http://Kisk.phil.muni.cz/wiki/postmoderní_spolecnost).

1. Postmoderní společnost

Postmoderní společnost je typem sociální organizace, společnosti označující duchovní a společenské klima současné společnosti, již předcházela společnost moderní. Někdy ji také nazýváme jako postmoderna.

Mnozí autoři však připomínají, že současné době postmoderní předcházela i doba moderní. Co však znamená pojem moderní, moderna? To, co v dnešní době již nevyhovuje stávajícím podmínkám? Anebo je moderní i to, co bylo moderní pře dvěma tisíci lety?

Vzpomínám si, jak profesor Maňák vypoklonkoval od ústní zkoušky aspiranta, jenž na otázku, zda sokratovská heuristická metoda patří mezi moderní vyučovací metody, odpověděl, že ne, a tento akademický špek nestrávil. A přece – po dvou a půl tisíciletí patří tato vyučovací metoda stále k těm nejprogresivnějším, neboť žáka motivuje a podporuje jeho aktivitu. V souvislosti s touto zdánlivě malichernou epizodou je proto na místě připomenout v poslední době často užívaný pojem paradigma, a to ve vztahu k filozofii, pedagogice, k filozofii výchovy či sociální pedagogice.

Antonín Dolák (2010) vysvětluje, že **pojem paradigma** zavádí poprvé Thomas Kuhn ve své knize Struktura vědeckých revolucí, která se pak stala jakýmsi „paradigmatickým dílem a návodem“.

Thomas Samuel Kuhn (1922 -1996), historik filozofie a vědy, byl jedním z největších myslitelů dvacátého století. Za paradigma považuje Kuhn obecně uznávané a vědecké výsledky, které v dané chvíli a v dané době představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení. Podstata paradigmatu bývá většinou uvedena v učebních textech všeobecně uznávaných klasiků.

Vývoj ve vědě však probíhá tak, že na určitém stupni vývoje přijímá většina vědců určité paradigma, na jehož základě jsou konstruovány různé teorie. Např. Kuhn srovnával Aristotelovu fyziku s newtonovskou, a zpočátku nechápal, jak velký vědec Aristoteles mohl napsat něco tak „hloupého“. Ale ve své době jeho paradigma bylo na vrcholu svých možností, pro 17. století však už nepřijatelné. V současné době Newtonovo pojetí paradigmatu fyziky ve srovnání s Einsteinovou teorií 20. století je opět jiné. Einstein nenavazuje na Newtona, nerozvíjí ho, přitom však jeho pohled na povahu hmoty, energie a na jejich zákonitosti popírá a převrací. Newtoniánská fyzika je zde jedním paradigmatem, fyzika Einsteinovská je potom naprosto jiným paradigmatem.

Podle Kuhna je paradigma celkovým pohledem na svět, jehož součástí je také to, co příslušníci daného paradigmatu chápou jako problém, jako něco, k čemu je zapotřebí najít řešení. A patří sem také metody a přístupy, jak problém řešit. Součástí paradigmatu jsou kritéria, ukazující, co problém je a co problém není a také uznávané metody, způsoby, jak problém řešit. (Dolák, 2010, in Jůzl, 2010).

Paradigma sestává z částí formálních a obsahových. Formální částí jsou kritéria udávající, co problém je a udávající metody k jeho řešení; obsahovou částí jsou všeobecně uznávané nejuniverzálnější koncepce a konceptuální rámce (což představuje síť uznávaných pojmů); např. podle newtoniánské fyziky je to síla, prostor, čas, hmotné těleso apod.

Po určité době se tak objeví určité anomálie, které tyto teorie nejsou schopny vysvětlit, a dojde ke krizi vrcholící vědeckou revolucí a přijetím nového paradigmatu. Dalším příkladem mohou být různé směry; např. sociologie výchovy sleduje paradigmatu obecné sociologie, v pedagogické psychologii se hovoří o paradigmatu behaviorálním, kognitivním apod. Jiní autoři však pro tyto disciplíny mohou uvádět i jiná paradigmatu (Pedagogický slovník, 1995).

V sociálních vědách posléze v průběhu druhé poloviny dvacátého století často dochází ke změkčení pojmu paradigmatu. Paradigma přestává být jakýmsi nejobecnějším konceptuálním rámcem uznávaných výsledků, formulací problémů a uznávaných metod jejich řešení a přístupů k nim a začíná být chápáno pouze jako specifický přístup k jejich formulaci a řešení. Definice paradigmatu zahrnuje stále méně obecné teorie, formulace problémů a metody jejich řešení. Paradigmatu jsou pak metodologicky i obsahově jen součástí paradigmat jiných.

Tak např. paradigmatem pedagogiky se rozumí soubor obecných názorů, výzkumných přístupů a konkrétních metod, které jsou sdíleny těmi, kdož určitou vědu realizují. Paradigma je tedy více než metodologie vědy; je to způsob myšlení či základní orientace, určující, co a jak zkoumat, jak zkoumané objekty vysvětlovat a jak dále rozvíjet příslušnou vědu do budoucna.

Paradigma je však vždy něco obecnějšího, co s sebou kromě nových výsledků přináší i nové metody a přístupy k problémům. Z určitého paradigmatu vychází mnoho teorií, samy však paradigmaty nejsou. Paradigma je základní rámec, v němž nové teorie vznikají. Paradigma udává základní pravidla a přístupy; teorie naproti tomu předkládají pouze parciální výsledky, které vycházejí z uznávaných obecnějších výsledků paradigmatu.

Pro vědu je velmi důležité nehledat hned v nových poznatcích vznik nového paradigmatu, ale zamyslet se, zda tyto nové poznatky nevycházejí z konceptuálního i obecně teoretického rámce daného stávajícím paradigmatem včetně metod.

Příkladem zde může být sociální pedagogika při hledání nového paradigmatu. Při jeho změně by se však musely změnit i metody sociální pedagogiky. Nehledali bychom je již v paradigmatech pedagogiky, vědě o výchově i s jejími metodami jako takové?

Je třeba se zamyslet, zda v sociální pedagogice se neobjevily již takové anomálie, tj. odchylky od stávajícího paradigmatu, volající po paradigmatu novém. Pokud tomu tak není, pak není třeba měnit ani paradigma sociální pedagogiky, spíše ho však zkvalitnit (Dolák, 2010, in Jůzl, 2010).

Kraus (2008) uvádí, že paradigmatem sociální pedagogiky je uplatňování role prostředí ve výchově. Tj. zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu. Je třeba toto paradigma zkvalitnit? Dolák (2010) se domnívá, že nikoliv, neboť při zachování základního paradigmatu klasiků sociální pedagogiky je třeba ho pouze posouvat do vyšších kvalitativních stupňů. Připouští, že teorie sociální pedagogiky ani její definice ještě nejsou ustáleny. Je třeba na nich dále pracovat při zachování stávajícího fundamentu. A je vůbec dáno jediné paradigma či z nabídky různých sociálních věd lze vybrat další? Tuto otázku musí však vyřešit opět pedagogové sami za pomoci filozofie vědy a metodologie vědy (Dolák, 2010, in Jůzl, 2010).

A zrovna tak to působí i v době moderní či době postmoderní. Moderna je obecné označení pro různé umělecké, filozofické i náboženské proudy, které se vymezují obvykle proti nějakým předchozím, starším. V širším slova smyslu se chápe jako označení pro evropský (západní) novověk, případně i jen jeho novější část. Vnímáme v tom podstatu tohoto nejobecnějšího paradigmatu jako Hegelův zákon negace negace.

Pojem moderna pochází z latinského modernus – nynější, nový (latinské slovo modo znamená – teď, nyní) a užívalo se v podstatě od středověku spíše v hanlivém významu jako označení pro ty, kteří se domnívali, že přesáhli své předchůdce. Avšak již v pozdním

středověku (13. – 14. století) tak lze označovat proudy a hnutí, jež se snaží překonat různé vady a nedostatky předchozího (čili starého), jako např. „devotio moderna“. Devotio moderna (latinsky „současná, nynější zbožnost“) je název duchovního hnutí pozdního středověku, jehož zakladatelem byl holandský učenec, kazatel a mystik, Geert Groote, jenž žil v letech 1340 – 1384, zakladatel sdružení Bratří společného života. Podstatou Devotio moderna byla vnitřní opravdovost a snaha o následování Ježíše Krista jako vzoru křesťanského života. Toto hnutí mělo velký úspěch v Holandsku, v Německu a v 15. století také ve Francii, což ovlivnilo i náboženství reformátorů.

Devotio moderna vznikla po Grootově smrti v Holandsku (v klášteře Windesheim u Zwolle) a navazovala de facto na mystickou zbožnost Mistra Eckharta (1260 – 1327) – německého teologa, filozofa, spisovatele a dominikánského mnicha, jenž právě on ovlivnil svými názory městskou zbožnost. Ta kladla stále větší důraz na individuální a vnitřní stránku náboženského života. Zaměřovala se na osobní modlitbu, meditaci a úctu ke svátosti oltářní, v níž se každý člověk osobně setkává s Ježíšem Kristem. Hlavním a konečným cílem zbožného života byla osobní spása a věčný život s Kristem po smrti. Prostředkem však nebyla slavná a veřejná bohoslužba, nýbrž láska a vnitřní opravdovost člověka, jak o tom křesťané četli a slyšeli v evangeliu. To je to novum, jež devotio moderna přinesla.

Od předešlé mystické zbožnosti se devotio moderna lišila také tím, že odmítala spekulaci, a zdůrazňovala tichou pokoru. Groote praxi soudobé církve často kritizoval, ale dával si pozor, aby se s ní nedostal do konfliktu. I papežové v 15. století devotio moderna podporovali a bránili ji proti různým obviněním. Groote byl i zakladatelem sdružení Bratří společného života, což nebyli řeholníci. Živil se především řemesly, ale sám Groote dbal na silně náboženskou výchovu kněží, přestože nebyl knězem. Na jím založené škole v holandském Deventeru studovaly až dva tisíce studentů.

Duchovní školou devotio moderna prošla řada významných osobností, např. Mikuláš Kusánský (1401 – 1464). Nejvýznamnějším dílem, které ovlivnilo např. i Martina Luthera a Erasma Rotterdamského, bylo Následování Krista od augustiniánského mnicha a mystika, Tomáše Kempenského (1380 – 1471). Jeho způsob rozjímání inspiroval i zakladatele jezuitského řádu Tovaryšstvo Ježíšovo – Ignáce z Loyoly (1491 – 1556) v díle Duchovní cvičení. Po Bibli se stalo Následování Krista nejčtenější knihou (přeložena do mnoha jazyků). Ne nadarmo jsou tyto myslitelé středověku a renesance v této přednášce vzpomínáni.

Slovo „moderní“ se stalo heslem těch, kdož se stavěli ve středověku proti humanistickému obdivování antiky a kteří soudí, že její výkony lze překonat, popřípadě že už jsou překonány. Důležitá epizoda tohoto sporu vyvstala, když René Descartes (1596 –

1650) ve své Geometrii podal obecné řešení úlohy, jež byla v antice neřešitelná. Koncem 17. století pak vznikl, rovněž ve Francii, „Spor starých a moderních“, jehož ústředním tématem je překonávání klasické antiky, což se vlastně vleče až do současnosti. Slovo moderní se tak stalo symbolem osvěty, pokroku, rozumu a svobody – protikladem tmářství a útlaku.

Už v romantismu (v první třetině 19. století) se však vyskytují názory, které takto pojatou modernu kritizují, vytýkají jí přerušení tradice, ztrátu hodnot, případně i rozbití morálky a společenské soudržnosti. K „moderně“ v pozitivním slova smyslu se hlásí koncem 19. století moderní umění, které se staví jak proti akademismu a jeho institucím, tak proti dekorativnímu historismu, nápodobě starších uměleckých slohů zejména v architektuře.

Počátkem 20. století však papež Pius X. (1835 – 1914; na papežské stolici pak v letech 1903 – 1914) napadl modernismus v katolické církvi; reformní hnutí, které chtělo církev přiblížit současnému „modernímu“ světu. Hlavním nositelem tohoto hnutí v českých zemích byla Katolická moderna, spíše literární než filozofické sdružení katolických kněží. Někteří byli církví odsouzeni a potrestáni, jiní pak patřili mezi zakladatele Církve československé, později husitské.

Opačnou kritiku moderny představuje tzv. postmoderna, málo vyhraněné původně umělecké a estetické, později i filozofické hnutí, jež moderně vytýká myšlenkový absolutismus, snahu prosadit za každou cenu jedinou cestu jako správnou a potlačit všechny alternativy. Postmoderna začala obhajobou uměleckého eklekticismu a ve filozofii znamenala revitalizaci všech původně metafyzických představ.

Doba postmoderní vlastně znamená dobu po – moderně. A co bylo řečeno již dříve, platí i nyní. Proto chápat modernu jako antimodernu by jistě nebylo správné, neboť postmoderna se z moderny pomalu vyvíjela. Tj. vycházela z ní, navazovala na ni a ještě vlastně navazuje.

Aby mohla vzniknout společnost postmoderní, je nutná existence společnosti jí předcházející, z níž může postmodernismus vyrůst.

Společnost můžeme chápat jako souhrn individuí jednajících s ohledem na jednání druhých, a to v určitém historickém, prostorovém, kulturním a sociálním kontextu, jehož parametry mohou svým jednáním ovlivňovat jen částečně.

Společností, která dala impuls ke vzniku společnosti postmoderní, je společnost moderní. Moderní společnost je produktem vědeckotechnické revoluce a stojí na pevných pilířích

trhu, který je regulátorem chodu nejen celé ekonomiky, ale postupně i celé společnosti. Její další charakteristické rysy jsou následující:

- Stát kontroluje každodenní život občanů;
- Průmyslová výroba, nárůst váhy služeb;
- Dochází ke specializaci funkcí (profesionalizace);
- Věda udává převládající typ výkladu světa;
- Kontrola přírody;
- Účelně organizovaný blahobyť.

Velký sociologický slovník k tomu uvádí:

„Jestliže koncepcím moderny jsou připisovány vize neomezeného sociálního pokroku a odtud plynoucí zaměření na podrobování a zužitkování přírody..., pak postmoderní paradigma je spojováno s probuzeným vědomím ekologických důsledků, příp. s celkovou globální krizovou situací lidstva.“

1.1 Zrození postmoderní společnosti

Postmoderní společnost se zrodila z potřeby reakce na jednostrannost, peripetie, ekologický a existencionální deficit moderní (proamerické) společnosti. Vznik postmoderní společnosti souvisí také s érou „konce ideologií“, je spojena i s krizí osvíceného obrazu světa, kritizuje „vědotekniku“ a technologie. V krajním pojetí vystupuje postmoderna jako zásadní distance od moderny.

Postmoderní společnost jako filozofickou kategorii lze vysledovat u německého filozofa Rudolfa Pannwitze (1881 – 1969), který již v roce 1917 pojem postmoderní společnost používá v souvislosti s hodnocením filozoficky orientované kultury a filozofického dědictví, dále u Friedricha Nietzscheho (1844 – 1900), s jehož pojmem postmoderní společnost operuje v roce 1934 při klasifikaci literárních epoch; a koneckonců v 60. letech minulého století jej lze nalézt v časopise Orientace v Československu. Překonáním člověka moderního přichází post-člověk. (Dolák, 2010).

Postmoderní člověk se jeví jako jedinec, jenž si uvědomuje jistou mnohoznačnost, neurčitost, nahodilost a absurditu světa. Pojem postmoderní společnost se vyvinul z estetické a filozofické diskuse a označuje směry zpochybňující základní prvky moderny v umění, filozofii, psychologii a sociálních vědách.

Postmodernismus je sice negací moderny, ale zároveň není jejím popřením.

Rezignuje na ideu pokroku.

Odmítá všeobecné principy a obecné pojmy.

Prosazuje alternativní způsoby života (viz Hippies).

Radikální pluralita životních stylů.

Postmodernismus však také označuje životní styl a pocit, který má převládnout v současné společnosti. Dalšími charakteristickými rysy postmoderní společnosti jsou:

- Zpochybnění principů v minulosti pokládaných za nesporné – např. vývoje proamerické civilizace – skepse vůči tradičním pojmům popisujícím skutečnost;
- Svět je zmatený a složitý a objevují se v něm protichůdné jevy, které není možné popsat či pochopit.
- Nutnost pojímat svět v jeho mnohotvárnosti a mnohoznačnosti;
- Nespojitosť, nekonekventnosť jednání;
- Důraz je kladen na rovnoprávnost odlišných pohledů a hodnot, konkrétně na občanskou společnost a multikulturalita;
- Postmoderní společnost zkoumá moc a způsob jejího uplatňování formováním jedinců a kultur;
- Absence sociálních struktur;
- Bourání hodnot, relativizace pravdy;
- „postmoderní kaleidoskopická kultura“ – nikdy nekončící karneval.

Slova Zygmunta Baumana jenom potvrzují uvedené charakteristiky postmoderní společnosti:

„Nespojitost a nekonekventnosť jednání, tužeb a představ o šťastném životě je chronickou chorobou postmoderního života.“

„Postmoderní člověk je odsouzen k nejistotě a převládajícímu pocitu ztráty. Minulost i budoucnost jsou chronicky neurčité.“

Postmoderna ovlivňuje a odráží se v následujících oblastech:

- Architektura, výtvarné umění;
- Film, fotografie, hudba, pop-art;
- Literatura, estetika, literární vědy;
- Kvantová fyzika (princip neurčitosti);
- Biologie;
- Psychologie a sociální vědy.

1.2 Hrozby v postmoderní společnosti

Moc, politika, terorismus a strach

Je charakterizováno ztrátou moci politiky, jež se přesouvá do nadnárodních korupcí; globální politika je neefektivní, přičemž 90% bohatství je v rukou 1% obyvatel světa. Navíc terorismus nahrává státním politikům, aby si udrželi moc, čerpajíc ze strachu obyvatel před terorismem, a v důsledku toho jsou i v zájmu bezpečí omezována práva a svoboda občanů.

Posedlost bezpečím

V této oblasti byznys čerpá z lidského strachu (ochrana před spoustou věcí); z toho vyplývá i budování bezpečných měst ve městech, což jsou trendy dnešních měst, kdy vznikají rezidentské komplexy.

Problémy s nadbytečnou populací

Tato hrozba vyplývá ze skutečnosti, že soudobá společnost (kapitalistická) činí mnoho lidí nepotřebnými – vzniká tzv. „lidský přebytek“, který podporuje i vízová politika, umožňující azyl válečným uprchlíkům, žadatelům o azyl, zakládá uprchlické tábory a také další fakt, že země nejsou schopny řešit trvalé problémy ve zdravotnictví a v sociální sféře (stárnutí populace, zadlužování apod.).

Postmoderní člověk pak hledá svou identitu, smysl a cíl života. Zatímco moderní člověk byl ve své době „poutníkem“, někam směřoval a měl svůj cíl, dnešní člověk žije nespojitě a epizodicky (což jsou prozatímní stavy, nové pracovní postupy, důraz na flexibilitu, dočasné a nepevné vztahy, svět počítačů apod.), to vše u něho vyvolává pocit nejistoty a ztráty.

1.3 Jiné problémy postmoderní společnosti

Postmoderní doba však přináší i **další problémy** v různých oblastech postmoderní společnosti. Jedná se např. o:

Genderový stereotyp v postmoderní společnosti, kdy dochází ke změnám vnímání tradičních ženských a mužských rolí, což se projevuje jak v soukromém, tak v profesním životě. Na vině je pád tzv. tradičních společností a nástup moderních, resp. postmoderních společenských struktur. Dochází k tzv. redefinici rolí mužů a žen, mísí se jejich role, jsou zde snahy minimalizovat rozdíly a bořit stereotypy u obou pohlaví, když u žen to však jde více ztuhle.

Nerovnost mužů a žen se tak nejčastěji projevuje v politice a ve vysokých řídicích funkcích.

Genderové stereotypy

Chápeme jimi zjednodušující a zaujaté předpoklady týkající se vlastností, názorů a rolí žen a mužů ve společnosti, v zaměstnání a v rodině (např. ženy nerozumějí technice, muži se nedokážou postarat o domácnost apod.). Proto postmoderní společnost řeší zejména problémy žen, jež se týkají:

2. **rovných příležitostí pro ženy a muže** (odstranění bariér na základě pohlaví, zajištění stejných příležitostí na trhu práce, vytváření podmínek pro sladování pracovního a rodinného života, tzv. family-friendly přístup apod.). Předpokladem rovných příležitostí je rovnoměrné zastoupení obou pohlaví a jejich vzájemná spolupráce, jejímuž rozvoji brání i generové stereotypy a předsudky.
3. **kariéra versus rodina**, kdy žena v postmoderní společnosti často řeší dilema (zda budovat kariéru nebo založit rodinu, což předpokládá vzájemný respekt zájmů zaměstnavatelů a zaměstnanců).
4. **diskriminace v zaměstnání**, což zahrnuje horizontální segregaci (odvětví s obecně nejnižšími platy) a vertikální segregaci (muži zauímají většinu vrcholových pozic), z toho vyplývají celkově nižší mzdy u žen než u mužů za stejné úkony na stejných pozicích.
5. **skleněný strop, skleněný výtah** – žena na pozici sice dohlédne, ale je jí znemožněno se na ni dostat, nebo v sektorech s převahou žen jsou muži povyšováni daleko rychleji, než odpovídá věku, praxi, příp. vzdělání.
6. **negativní stereotypy** – konečně i diskriminace mužů, kteří pracují v odvětvích ryze femininní (kosmetika, kadeřnictví, vychovatelství v mateřských školách, zdravotní bratři apod.).

Otázka náboženství v postmoderní době

Náboženství pravděpodobně hned tak nezanikne, neboť společnost by se neměla jak ospravedlnit a kam uniknout. Bude se pouze postupem času měnit do nových podob, založených na absurditě a chaosu současného světa.

V moderní době vědecký a technologický pokrok díky novým objevům zbavuje svět mnoha náboženských představ (za přispění kvantové fyziky, teorie relativity a teorie chaosu); tím pádem dochází i k poklesu věřících a církve postupně ztrácí svůj vliv, projevuje se individualizace a sekularizace – na druhé straně podle F. Nietzscheho nás absurdita a strach nutí uchýlovat se k náboženským zjevením (k Bohu), neboť Bůh je ničitel chaosu a chrání nás před krutou realitou – smrtí.

V postmoderní společnosti mají velkou volnost ve svých rozhodnutích a neomezené volby své víry. Proto také vznikají nová náboženská hnutí postavená na dříve nepředstavitelných

základech (technologie). Všeobecně dochází často až k absurdnímu posunu mezi vědou a náboženstvím. Díky vědeckému pokroku a čím dál tím komplexnějšímu zkoumání vesmíru zjišťujeme, že některé teorie zatím nelze ověřit. Věda naráží na množství metafyzických problémů a v některých případech je věda dokonce více založená na přesvědčení než na ověřitelné teorii. V důsledku toho zaniká tradiční náboženství, neboť se již nevěří v Boha, ale věří se spíše v technologie, které nás obklopují. Vznikají náboženské a magické kultury vystavěné na teoriích kvantové fyziky, informačních technologiích nebo dokonce ateismu.

1.4 Postavení filozofie v postmoderní době

Filozofie v postmoderní době již neklade otázky vědě. Věda si totiž klade otázky sama a potýká se s vlastními metafyzickými problémy. Postmoderní filozofie je spíše filozofií o filozofiích a mnohem více se zabývá problematikou, týkající se spíše oblastí antropologie, sociologie nebo lingvistiky. Je kladen velký důraz na pluralitu, kdy je zkoumán jeden problém, ale z více hledisek a pokud možno objektivně. Postmoderní filozofie se potýká s problémy deregulace, druhotným zpracováním a absurditou, které činí současný svět ještě zmatenějším a nepřehlednějším.

Postmoderní filozofii lze rozdělit na dva proudy:

7. filozofie postmoderní, jež splňuje prvky postmoderny a jako postmoderní se chová, ale o samotné postmoderně nehovoří. Jejím představitelem je především Michel Foucault.
8. filozofie o postmoderně, která se zabývá především problematikou postmoderní doby a v mnoha případech i splňuje předpoklady filozofie postmoderní. Zastupují ji např. Zygmunt Bauman a Jean-Francois Lyotard.

Problematika postmoderní filozofie

Charakteristický pro postmoderní dobu je chaos, který lidem začíná vyhovovat, nebo jí se jej, spíše ho přijímají. Chaos je stav, v němž se může stát cokoli, a pravděpodobnost všech možných změn je stejná. Může se jednat o chaos deterministický – který je chápán jako systém bez prvku náhody, a tak dokonalý řád, že jej nelze odhalit; a chaos stochastický, jenž obsahuje náhodné prvky, které s ničím nesouvisí a vyvolávají nepředvídatelné změny.

V postmoderně se všechny věci dějí bez jakékoliv logické posloupnosti. Čas se stává nepodstatným prvkem, čímž dochází k velkému paradoxu. Slovo moderna vyjadřuje aktuální

stav věcí, který však v současnosti takto nahrazen být nemůže. Postmoderna totiž tento pojem „ničící“ a postupně ji vytlačuje. Dochází k paradoxu, že postmoderna ještě plně nenastala, její vliv však již můžeme v současnosti vnímat a zároveň sledovat zpět do minulosti.

Filozofové postmodernismu a filozofie výchovy

Od počátku osmdesátých let vstupuje na filozofickou scénu nová vlna kriticismu a skepticismu vstupuje na filozofickou označovaná také jako postmodernismus. V krátkém časovém sledu se vynořily programové studie tohoto hnutí. Mezi nejvýznamnější „postmodernisty“ patří M. Foucault, J. F. Lyotard, W. Welsch, Z. Bauman a L. Wittgenstein.

Krise proamerické civilizace od sedmdesátých let, ztroskotání optimistických prognóz, ropná a posléze všeobecná ekonomická krize, krize levicového sociálního hnutí a nástup neokonzervatismu, nacionalismu a fundamentalismu – to vše vedlo ke zpochybnění dosavadního racionalistického pohledu na svět opírajícího se o moderní vědu a ke vzniku zvýšeného kriticismu, skepticismu a ztrátě orientace (Jůva&Jůva, 1997).

Michel Foucault (1926 – 1984)

Tento francouzský filozof a psycholog se svým významem řadí mezi největší duchovní osobnosti dvacátého století. Řadí se ke strukturalismu a postmoderní filozofii, když jeho filozofický záběr je velmi široký. Foucault ve svých dílech podává kritiku institucionalizace a hledá antropologickou, sociologickou a historickou analýzu souvislostí. Patří k nim Dějiny šílenství v době osvícenství, Archeologie vědění, Dějiny sexuality, Dohlížet a trestat a zejména Diskurz, autor, genealogie. Právě v tomto díle podává Foucault postmoderní pojetí argumentovaného dialogu uvnitř kultury předem formující možnosti našeho vědění. Jedná se o promluvu vykazující znaky našeho vědění.

Diskurz chápe Foucault jako jev probíhající na pozadí celé společnosti a je pojímán jako univerzální princip komunikace. Skrz diskurz je definována věda, kultura, poznávání a získávání znalostí. Odlišný diskurz existuje pro různé oblasti, ať už např. geografické či vědecké. Tudiž diskurz v Africe bude jiný než v Evropě, stejně tak bude jiný diskurz pro sociologii než pro fyziku.

Pojem diskurz podle Foucaulta znamená určitý způsob chápání a porozumění skutečnosti v určité epoše a oboru, jenž se charakteristickým způsobem promítá do jazyka a jeho možnosti tak podstatně ovlivňuje. Jinak – ve vývoji jednotlivých historických řádů jsou skutečnosti hodnoceny jinak a jiným jazykem, než třeba dnes. Diskurz je tedy to, co tvoří pozadí každé promluvy, která jej nutně opakuje, pohybuje se v prostoru jím vymezeném; je to zároveň to, co nám umožňuje mluvit, co naše mluvení legitimizuje, a zároveň to, co nám tímž pohybem něco říci znemožňuje.

Pro postmoderní pedagogiku (a její filozofii výchovy) je třeba vyzvednout jeho základní paradigma, že sice výchova je pro společnost potřebná v zájmu zachování její stability, ale jejím negativem je potlačování individualit. To znamená, že výchova je vždy disciplinace jedince, omezení jeho svobody, snaha učít ho konformním, všechny unifikovat a normalizovat. Tudíž ten, kdo se nechce chovat podle pravidel indoktrinovaných ve výchově, musí být „potlačen, zabit, izolován ve vězení, do psychiatrické léčebny...“ (Dolák, 2010, in Jůzl, 2010).

Součástí Foucaultovy filozofie výchovy je i názor, že naše společnost podléhá permanentní kontrole, kdy se kontrolujeme navzájem a zda nepřestupujeme normu, Proto se disciplinace snaží jedince izolovat a podrobovat neustálému dozoru, či hrozbě neustálého trestu. Výchova tak potlačuje v člověku jeho svobodu, tvořivost a autonomii (Dolák, 2010, in Jůzl, 2010).

Jean Francois Lyotard (1924 – 1998)

Podobně jako Foucault chápe diskurz i další Francouz, J. F. Lyotard, který myšlenku navíc obohacuje svojí interpretací „řečových her“, jež poprvé zmiňuje L. Wittgenstein. Řečové hry však ve skutečnosti nejsou hrami, ale jde o proces rozpoznávání určité problematiky tím, že se izoluje jeden diskurz z určité množiny diskurzů a pouze tímto jedním se pak zabýváme. Dále v souvislosti s tím se hovoří i o tzv. narativním vědění, tj. vědění nevědecké. Diskurzy jsou v Lyotardově pojetí spíše určité množiny pro různé oblasti, ale diskurz není univerzálním principem. Tím je tzv. metarnace = velké vyprávění, což je příběh zahrnující všechny složky a podoby určité kultury.

Také Lyotard hledá rozdíly mezi modernou a postmodernou, klade důraz na odlišnosti a řečové hry, upřednostňuje etiku, koncepční vědění a determinismus. K jeho nejvýznamnějším dílům patří Postmoderní úděl, O postmodernismu, Nelidské hovory o čase, Neshoda a Postmoderní vědění.

Moderní věda odhaluje stále větší složitost skutečnosti a obtížnost jejího ovládnutí a poskytuje výpovědi natolik rozdílné, že ztrácejí srozumitelnost. Stále obtížnější je vidět skutečnost jako celek (krize celostního přístupu). Věda se svou složitostí vzdaluje člověku, stává se méně pochopitelnou a tím ho deprimuje, zatímco dříve v něm probouzela zdravé sebevědomí. V lidské společnosti vzniká strach z něčeho, co jsme uvedli do života a nad čím ztrácíme vládu (tento pocit však signalizoval již existencialismus).

Podle Lyotarda společnost hledá východisko buď v iracionálním mýtu (což se projevuje nárůstem religiozity), nebo v sociálním násilí (jako je totalitarismus, fundamentalismus, diktatura, nacionalismus, rasismus a terorismus (Jůva&Jůva, 1997).

Wolfgang Welsch (1946)

V Německu základní ideje postmodernismu formuluje Wolfgang Welsch, který patří k mladší generaci německých filozofů. Do vědomí veřejnosti se dostal díky řadě pozoruhodných prací, jimiž se zapojil na sklonku osmdesátých let do diskuse o tzv. postmoderní filozofii, kultuře a sociokulturní změně.

Podle Welsche je postmoderní myšlení založeno na diferenciaci a pluralitě. Jedná se o kritický přístup, nejen o pouhé konstatování rozdílů. Současně se postmodernismus staví odmítavě k dogmatismu, jako je snaha o jediný princip, jediný cíl, jediný systém atd., tj. snaha o univerzalizaci jediného. Proklamuje se konec „velkých vyprávění“ (viz Lyotard), tj. konec metafyzických filozofických systémů. Avšak skepse postmodernistů není negativistická. Snaží se být novým pohledem na skutečnost, pohledem citlivějším než dosud rozdíly, na heterogenost a na pluralitu.

V pojmání pedagogiky jako vědy jsme v postmodernismu svědky zvýšeného kriticismu a skepticizmu vůči všem tzv. velkým systémům, které mnohdy autoritativně diktovaly cíle a prostředky výchovného působení ve společnosti. Ve shodě s postmoderním myšlením jde do popředí přísně analytické zkoumání, hledání diferencí, historickosrovnávací bádání, pluralistické myšlení a celková tolerance. Ustupují snahy o nalezení jediné správné cesty ve výchově a ve vzdělávání, která bývá většinou provázena dogmatismem a autoritativností. Se zvýšeným zájmem se zkoumají i zdánlivě odlišné a vzdálené systémy výchovy. Na jedné straně se hledá určitý konsensus v internacionálním a globálním měřítku, na druhé straně je více pochopení pro difference, pro rozmanitost, pro pluralistické pojetí výchovy. Zároveň se hledá nové řešení obecné pedagogiky jako historicko – systematické disciplíny, která nepodává unitární systém výchovy, ale odráží alternativy, difference a možné názorové nuance.

V oblasti samotné výchovy jde postmodernismus dále ve směru, který již naznačovala předchozí doba. Charakteristickou se stává snaha zbavit výchovu všeho autoritativního, důsledně ji pojímat jako pomoc jedinci na jeho životní cestě a více než dosud respektovat subjekt a osobnost v pedagogickém procesu. Jedinec má být veden k pluralitnímu vidění a chápání skutečnosti, k toleranci a ke vzájemnému porozumění. Jednotné výchovně vzdělávací programy jsou nahrazovány programy alternativními, volitelnými, oboustranně dohodnutými jak co do obsahu, tak co do metod a prostředků (Jůva&Jůva, 1997).

Zygmunt Bauman (1925)

Tento polsko – britský sociolog a filozof židovského původu je známý především svými analýzami souvislostí mezi modernitou a holocaustem a úvahami o postmoderním konzumerismu. Konzumerismus je vlastně tendence, chování – nadměrně nakupovat a hromadit předměty a požitky za účelem zvyšování osobního štěstí, což je kritizováno již od časů Karla Marxe. Konzumerismus není jen problémem západního světa; ve skutečnosti proniká napříč kulturou a ekonomikou mnohých států a světadílů. Nejedná se ani o jev nový, lze ho vysledovat už u starých civilizací. Hlavní vlna konzumerismu přišla až po druhé světové válce v USA, postupně, s obnovou válkou zničené Evropy, i tam. Proti konzumnímu způsobu života pak vyrůstá zejména mezi mládeží odpor vůči němu (60. léta) a to zpětně ovlivnilo myšlenkové a umělecké proudy té doby. Druhá vlna konzumerismu s pak vynořila počátkem osmdesátých let minulého století pod vlivem neoliberálního kapitalismu (Margaret Thatcherová a Ronald Reagan), na niž posléze navázal fenomén globalizace, usnadňující spotřební návyky lidí v globálním měřítku. I proti těmto tendencím revoltuje mládež (Vavřík, z nepublikované přednášky, 2010).

Bauman vydal několik sociologických prací; známá je jeho publikace Sociologie na každý den a také Myslet sociologicky.

Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951)

Ludwig Wittgenstein ve své pozdní filozofii přestal věřit tomu, že jakýkoliv jazyk může být přesným obrazem světa. Dokonce ani vědecký jazyk podle něj nemůže svět věrně popisovat, korespondovat s ním. Místo toho přichází s konceptem jazykové hry a životní formy. Máme podle něj ve své životní praxi mnoho jazykových her, jejichž pravidla se učíme. Tyto jazykové hry utvářejí naše životní formy, tedy styl života a náš přístup k životu. Naopak naše životní forma může determinovat to, jaké jazykové hry jsme ochotni hrát a jaké nikoliv. Sociální pedagogika by mohla přispívat k utváření vhodných životních forem (Lebensform), které by determinovaly „hraní“ vhodných řečových (jazykových) her.

Sociální pedagogiku zde můžeme využívat k tomu, aby nabádala k osvojování (učení) pravidel těch jazykových her, které vedou k vytváření adekvátních životních forem. To by přispělo k zlepšení kvality života celé společnosti (Dolák, 2011). Za svého života vydal Wittgenstein pouze jediné dílo – Logicko-filozofický traktát.

Jacques Lacan (1901 – 1981)

Známý francouzský psycholog a filozof Jacques Lacan vychází především z Freudova díla, které však chápe značně originálně, snad by se dalo říci, že hegelovskými brýlemi. Lacan si uvědomuje, že v kontextu mluveného a jazyka obecně se ztrácí svobodný a originální subjekt (autonomní individuum), proto se věnuje např. freudovským přeřeknutím, které odhalují vnitřní strukturu, interní relace jazyka samotného (v tomto se stýká také s dílem pozdního Wittgensteina). Řeč sama se vede, odvíjí, podle svých vnitřních pravidel, subjekt se v jejím kontextu ztrácí. Lze zde tedy hovořit o jisté verzi post-strukturalismu nebo post-freudismu, obsahující prvky lingvistického determinismu, tedy toho, že řeč neustále utváří to, jací jsme. Důraz na řeč a její analýzu by mohla převzít také sociální pedagogika: celkový jazykový rámec procesu socializace nebo jejích specifických variant, např. výchovy či vzdělávání zásadně tyto procesy utváří. Analýza tohoto jazykového rámce by pak odhalila meze i předpoklady těchto procesů, také by ukázala, jak by se dále mohly zlepšovat (Doňková, z nepublikované přednášky, 2011).

Jak Wittgenstein, tak Lacan svým zařazením do doby a uchopením filozofických, psychologických i sociálně pedagogických problémů se řadí do doby postmoderní, již také výrazně ovlivnili.

2. Teorie sociální pedagogiky

Jak uvádí Bakošová (2011), sociální pedagogika v nejširším slova smyslu je stará jako lidstvo samo, neboť její kořeny vrůstají až do antického Řecka vycházejíce z myšlenek starověkých řeckých a římských filozofů o sociálních aspektech výchovy. Prolínají se dějinami pedagogiky i historií sociální pedagogiky, filozofií výchovy i teorií výchovy. První, kdož se podle profesora Ondrejковиče zmiňuje pojem sociální pedagogika, je německý pedagog Karl Mager (1810 – 1858) již v roce 1844 a pak další vynikající německý pedagog Adolf Diesterweg (1790 – 1866). Jako další nastupuje Paul Natorp, jenž již vytváří na přelomu 19. a 20. století jasnou koncepci sociální pedagogiky ve smyslu sociální výchovy, sociální ochrany a sociální pomoci mládeži. Sociální pedagogika se pak ujímá v dalších zemích Evropy – v Anglii, Polsku apod.

2.1 Vznik sociální pedagogiky v kontextu s moderní dobou

Sociální pedagogika se v Evropě vyvíjela značně různorodě. Nejdále, zdá se, je na tom sociální pedagogika v Německu (160 let), pak polská sociální pedagogika (téměř 100 let), poměrně mladá je na Slovensku (cca 40 let) a česká, nepočítáme-li vstup Gustava Adolfa Lindnera do sociálně pedagogického hnutí, ještě mladší. V posledních desetiletích však zaznamenáváme

intenzivní vzestup sociálně pedagogické teorie i u nás, a to díky právě vlivu odborníků sousedních jmenovaných zemí.

Nahlédneme-li stručně do historie vzniku sociální pedagogiky, úzce souvisí s rozvojem tří etap vědecko-technické revoluce, jež proběhla ve třech vlnách od konce 18. století jako v první vlně (vynález parního stroje a jeho uplatnění v dopravě a celkově v industrializaci), přes druhý stupeň charakterizovaný uplatněním elektřiny a elektrifikací na přelomu 19. a 20. století a konečně třetí vlnou, již jsme svědky i my – a jež je charakteristická rozvojem informačních technologií (závěr dvacátého století). Proto také v průmyslově vyspělém Německu jako (mimo jiné) reakce na nové sociální poměry má sociální pedagogika nejdelší tradici, zejména v době druhé vlny vědecko-technické revoluce – označované již jako doba moderní.

Formování sociální pedagogiky jako teoretické vědy ve druhé polovině devatenáctého století, kromě vlivu pedagogiky a filozofie výrazně ovlivnil vznik sociologie jako samostatné vědy o společnosti. Zakladatel pozitivistické sociologie, Francouz **Auguste Comte (1798 – 1857)** rozvíjel myšlenky pod silným vlivem přírodovědy 19. století a pozitivismu. Podle něj je jedinec spojen úzce se sociálním prostředím a sociální prostředí se může rozvíjet jen pouze solidaritě jeho členů. Comte proto zdůrazňoval úlohu společenské výchovy jednotlivce nejprve v rodině a pak v širších sociálních souvislostech. Cílem společenské výchovy je vypěstovat v člověku podřízení se společenským zájmům před zájmy individuálními. Proto připisuje důležitý význam společenské výchově, jež přispívá ke stabilitě společnosti, a proto považuje výchovu za hlavní prostředek socializace.

A právě pod vlivem sociologie jako již samostatné vědy o společnosti se začínají od 40. let 19. století formovat na rozhraní sociologie, filozofie a pedagogiky jako nové pedagogicko – sociologické koncepce. Začíná se zdůrazňovat společenská determinace výchovy, což se odráželo ve stanovení cílů a obsahu výchovy co by požadavků společnosti. A tak ve druhé polovině devatenáctého století se rozvíjejí další koncepce, jež dnes chápeme jako další disciplíny v systému pedagogických věd:

- a) sociální pedagogika,
- b) sociologická pedagogika,
- c) pedagogická sociologie,
- d) sociologie výchovy.

Sociální pedagogika se tedy začala rozvíjet jako hraniční pedagogická věda pod vlivem sociologie, filozofie a pedagogiky.

Z hlediska praktického vzniku sociální pedagogiky je pro formování sociální pedagogiky typická orientace na praxi a **spojuvání sociální pomoci s výchovnými snahami**. Toto stadium

sociální pedagogiky prezentovaly snahy o řešení sociálních problémů, zaostalosti a bídy chudobných, zejména pak dětí a mládeže, jež vyplývaly ze sociálních problémů řady národnostních hnutí a revolucí konce 18. (Švýcarsko) a v první polovině 19. století (ostatní Evropa, především Francie, Německo, Rakousko, Polsko aj.). Následně k tomu se pak připojuje vzpomínaná první vlna vědecko-technické revoluce a v důsledku toho se začíná vytvářet moderní společnost.

Za skutečného zakladatele sociální pedagogiky je podle mnohých autorů považován nestor švýcarské pedagogiky, **Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)**. Pestalozzi svými teoretickými pracemi (Lienhart a Gertruda, Jak Gertruda učí své děti) i praktickou výchovnou činností (v ústavu v Neu Hofu a útulku ve Stanzu pro bezprizorné děti) položil základy pedagogiky sociální péče jako součásti sociální pedagogiky.

2.2 Sociální pedagogika v době moderní a postmoderní

Úvodem je třeba zdůraznit, že sociální pedagogika, jež se formuje v době moderní, plynule přechází teorií výchovy sociální pedagogiky do doby postmoderní, a tudíž nelze jednoznačně stanovit hranice tohoto přechodu. Sociální pedagogika éry moderní již skýtá zárodky problematiky doby postmoderní, a naopak, doba postmoderní stále ještě přenáší do současnosti prvky sociální pedagogiky vzniklé v období moderním. To se odráží i v teoretické rovině klasiků sociální pedagogiky.

Německo

V Německu v souvislostech s moderní dobou se zabývá teoretickými otázkami sociální pedagogiky již v průběhu 19. a 20. století profesor filozofie a pedagogiky v Marburku, **Paul Natorp (1854 – 1924)**. Vzhledem k tomu, že věnoval velkou pozornost švýcarskému pedagogovi Johannu Heinrichu Pestalozzimu, začal se obírat myšlenkami o vlivu prostředí na výchovu. Kromě toho byl osloven idejemi představitele německé klasické filozofie Immanuela Kanta (1724 – 1804) a anglického filozofa, sociologa a pedagoga, Herberta Spencera (1820 – 1903). Natorp ve svých úvahách vysvětluje myšlenky o cílech a úkolech výchovy ve společnosti v průběhu společenského vývoje. Zdůrazňuje, že veškerý lidský obsah vzdělávání vychází ze společnosti, jež má být společné a oporou dané společnosti. Cílem výchovy je pak zušlechťování člověka – jeho socializace. Jeho nejvýznamnějším dílem je Sociální pedagogika z roku 1894. Natorp je právem považován za zakladatele sociální pedagogiky (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007).

Na filozoficko-sociologickém základě rozpracoval myšlenky sociální pedagogiky i další představitel německé sociální pedagogiky **Paul Barth (1858 – 1922)**. Ve svém díle Dějiny

sociálně pedagogických myšlenek (1920) zásady společenské výchovy, vycházejí přitom opět z Kanta: „Vlastní dokonalost znamená štěstí jiných“. Podle Bartha je idea hnací silou společnosti i člověka. V jeho společenské výchově má hlavní místo formování vůle a rozumu. Barth chápe sociologii jako vědu o společnosti, přičemž všechny části společenského organismu jsou na sobě závislé, společnost se neustále mění a zušlechťuje, k čemuž přispívá právě výchova (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007).

K dalším představitelům sociální pedagogiky v „moderní době“ patří **Hermann Nohl (1879 – 1960)** a **Gertrude Bäumerová (1873 – 1954)**. Zatímco Nohl chce pro sociální pedagogiku vytvořit jediný předmět a pro všechny formy společenského života jeden sociálně pedagogický pohled, Bäumerová už chápe sociální pedagogiku jako souhrn společenské a státní výchovné péče organizované mimo školy. Výchovná péče vzniká jako pomoc v nouzi. Předpokládá, že rodina a škola by měly stačit jako poskytovatelé výchovy.

Oběma autorům je společné, že jejich sociální pedagogika stojí při rodině a škole jako další vzdělávací instituce, jež vzájemně kooperují. Zatím se však ještě omezuje jenom na děti a mládež (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007).

S jinými, již kritickými názory na společnost, přicházejí **Paul Bergmann (1862 – 1946)** jako představitel experimentálního směru sociální pedagogiky, když odmítá filozofickou sociální pedagogiku a doporučuje předložit normy výchovy „empirickým základem“ – výzkumem. Zabýval se především úlohou rodiny ve výchově, v níž požaduje společenskou kontrolu rodiny (čímž se stává předchůdcem veřejné sociální péče o dítě).

Klaus Mollenhauer (1928 – 1998) se řadí k vedoucím osobnostem nové společensko-kritické sociální pedagogiky. K. Mollenhauer spatřuje jako důvod pro vznik sociální pedagogiky tři komplexy podmínek:

- e) sociální povědomí 19. století, jež neodpovídalo skutečným změnám společnosti;
- f) organizační představy společnosti, které jsou implicitně překrývané pojmy lidová výchova či výchova národa;
- g) a rovněž fenomén „zanedbanosti“, tak jak se vynořil z historického pohledu.

Mollenhauer vidí sociálně pedagogickou činnost za ochranu, péči a poradenství. Jeho přístup k sociální pedagogice je teorií pomoci při socializaci vyskytnuvších se problémů, jejichž cílem je změna jedince, rozšíření jeho kognitivních, emocionálních, psychomotorických kompetencí a též odstranění důvodů, z nichž vyplývají, anebo vyvolávají konflikty (Bakošová, 2008).

Hans Thirsch (1935)

Tento německý pedagog je představitelem sociální pedagogiky orientované na životní prostředí. Stanoví pro ni dvě východiska:

- centrální dimenze teoretického vzdělávání (životní okolí adresátů, společenská funkce sociálně pedagogických institucí a forem intervence, sociálně pedagogické instituce, sociálně pedagogická činnost, věda o sociální pedagogice);
- sociální pedagogika orientovaná na životní okolí a prostředí (prevence, decentralizace, přesun na regiony, kontakt s každodenností, integrace – normalizace).

Thirsch konstatuje, že jeho chápání sociální pedagogiky orientované na životní okolí je pouze jedním z aspektů sociálně pedagogické teorie. Není prosazovaný pro celou sociální práci. Poskytuje pomoc při zpracovávání sociálních konfliktů. Pracuje profesionálně a preventivně. Jeho práce je chápána jako nabídka všem lidem, přičemž vychází z dobrovolnosti, spoluúčasti a svépomoci jedince (Bakošová, 2008).

Johannes Schilling (1940)

Své názory na sociální pedagogiku představuje Johannes Schilling ve svém pojednání Sociální práce. Hlavní směry vývoje sociální pedagogiky a sociální práce. Je vlastně přehledem historie sociální péče o dospělé, mládež a děti již od 12. století až po současnost. Předmětem jeho zájmu jsou sirotčince, polepšovny, ústavy pro opuštěné děti a mládež, které uvádí s velkým přehledem včetně mnohých autorů, zabývajících se uvedenou problematikou. Kroky v dějinách sociální pedagogiky seřazuje Schilling následovně:

- sociální pedagogika je veřejná péče o děti a mládež s cílem ochránit děti a chudobné mladé lidi před zanedbáním pomocí preventivních a výchovných opatření;
- sociální pedagogika je pedagogickým prosazováním zákonných a administrativních veřejných opatření na pomoc dětem a mládeži;
- sociální pedagogika je součástí společenské a státní péče o výchovu, pokud se nachází mimo rodinu a školu;
- rozsah úkolů se rozšiřoval a dnes představuje nabídku pro všechny věkové kategorie. Vztahuje se nejen na zanedbanost a na abnormální chování, ale i na zachování, případně obnovení normality člověka.
- pod pojmem sociální pedagogika rozumíme rozdílně koncipované a obnovené sociální služby. Sociální pedagogika je odborná sociální práce, jež plní různé úkoly v oblasti výchovy.

Podle Schillinga měla sociální pedagogika společné historické kořeny se sociální prací, která se zaměřovala více na dospělé a poskytování hmotné pomoci. Sociální pedagogika se zaměřovala na odstraňování morálně duchovního úpadku dětí a mladistvých. Prostředkem měl být poskytování nejen sociální, ale i výchovné péče s preventivními opatřeními (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2007).

Pole působnosti sociální pedagogiky a její funkce se nadále rozšiřují. K základním funkcím patří: sociální, výchovná, náhrada rodiny, ekonomická a intervence v krizích. Přínos Schillingovy sociální pedagogiky spočívá především v tom, že objasnil mnohovýznamovost pojmu „sociální“, seznámil nás s tím, jak je v Německu zabezpečená propagace sociální pedagogiky a objasnil cíle sociální pedagogiky (Bakošová, 2008).

Ve výčtu německých sociálních pedagogů lze připomenout celou řadu dalších. Uvedení autoři působili zejména v době moderní, ale jejich myšlenky postupně splavně přecházejí až do doby postmoderní. Tudíž nelze ani u nich jednoznačně vymezit hranici tohoto přechodu.

Polsko

Polská sociální pedagogika má rovněž hluboké kořeny, když za průkopníka polské sociální pedagogiky je považován **Stanislav Karpowicz (1864 – 1921)**, jenž se snažil usměrnit určitý chaos v pojetí výchovy v Polsku. Proto jako hlavní cíl výchovy uvádí všestranné formování člověka v souladu s požadavky přírody a prostředí. Jeho následovníkem byl pak **Ludwik Krzywicki (1859 – 1941)**.

Za zakladatelku sociální pedagogiky v Polsku je však stále považována:

Helena Radlińska (1879 – 1954)

Tato význačná polská pedagožka vychází ve svých sociálně pedagogických teoriích nejen z polských, ale zejména německých autorů Natorpa a Bartha a od nich také převzala název sociální pedagogika, již rozšířila v celém Polsku. Její koncepce obsahovala filozofické a praxeologické základy (praxeologie je věda o lidském jednání, o logice lidského jednání). Názory Radlińské lze prezentovat ve dvou aspektech:

- předmětem sociální pedagogiky jsou vlivy prostředí působící na proces výchovy i výsledky výchovy a tyto vlivy je třeba analyzovat a zkoumat v nejrůznějších situacích;
- sociální pedagogika je aplikovanou vědou a její charakter je interdisciplinární, v níž se spojují vědy o člověku, společenské vědy, biologické disciplíny, etika a kulturologie. Sociální pedagogika se dále soustředí na tři oblasti:
 - a) teorie sociální práce, jež se zabývá rozbořením podmínek, v nichž je zapotřebí poskytnout ochranu, péči a sociální pomoc a organizování činností vedoucích ke znovunabytí duševní rovnováhy a síly k normálnímu životu (pedagogika péče),
 - b) teorie osvěty dospělých, která se zabývá potřebami a možnostmi rozvoje dospělých, vývoje osvěty, osvětovými organizacemi a zařízeními, otázkami volného času, rekreologie a pedagogika práce,

- c) dějiny sociální a osvětové práce, které se zajímají o motivy a činitele vzniku a vývoje nejrůznějších zařízení na širším společenském pozadí, o jejich životnost, o metody a způsoby práce.

Těsně po druhé světové válce založila Radlińska katedru sociální pedagogiky na univerzitě v Lodži, jejími spolupracovníky se stali R. Wrozcynski, I. Lepalczyk, a A. Kamiński.

Ryszard Wroczyński (1909 – 1978)

Wroczyński vytvořil ucelenou koncepci sociální pedagogiky v Polsku, formuloval její předmět a cíle a vymezil ji jako nauku o podmínkách výchovného procesu v prostředí, o problémech výchovy mimo školu. Stanovil procesy profylaxe a kompenzace ve výchově, zabýval se mimoškolní výchovou a jeho záběr byl tak široký, že ovlivnil následující generaci polských sociálních pedagogů, kteří již řeší postavení člověka v postmoderní společnosti.

Alexandr Kamiński (1903 – 1978)

Kamiński byl svým pojetím sociální pedagogiky blízký Radlińské. Zabýval se historickými východisky sociální pedagogiky a také teorií volného času. Jeho kniha Funkce sociální pedagogiky pojednává o možnostech společenské kompenzace jako vyrovnávání nedostatků a ohrožení v prostředích působících na jedince či celé skupiny. Jedná se o situace, kdy jedinec neumí, či nemá dostatek sil, aby mohl dané problémy řešit sám. V Kamińského názorech se projevují aktivizující a klientské přístupy, což je v souladu s problémy lidí v postmoderní společnosti.

Stanislaw Kawula (1939)

V plejádě polských autorů sociální pedagogiky nesmí chybět ani Stanislaw Kawula, jenž ve svém pojednání Studie ze sociální pedagogiky podává ucelený a logicky uspořádaný přehled nových přístupů v sociální pedagogice. Zaměřuje se zejména na metodologická východiska sociální pedagogiky a zároveň vede polemiku s různými pojetími sociální pedagogiky. Kromě toho se zabývá úlohou školy a její role v lokálním prostředí a spoluprací rodiny a školy, jež mají společně řešit výchovné problémy. Rovněž Kawula již zapadá svými sociálně pedagogickými názory do doby postmoderní, neboť obrací pozornost k výchovně pečovatelským rolím a pedagogické kultuře rodiny, dále se zabývá otázkami dysfunkční rodiny a náhradní rodinné péče.

Florjan Znaniecki (1882 – 1958)

Znaniecki, ač americký sociolog polského původu (působil na univerzitách v Poznani, v Chicagu, New Yorku a v Illinois), patří kromě francouzského pozitivisty Emile Durkheima (1858 – 1917) k zakladatelům významného pedagogického směru, jehož úloha narůstá

úměrně s rozvojem sociologických věd, jímž je pedagogika sociologická. Tato pedagogika vychází ze sociologie jako hlavního oboru, o který se mají opírat základní pedagogické analýzy, jakož i výchovné koncepce a modely. Sociologická pedagogika chápe člověka jako bytost sociální, kterou formují především společenské podmínky. Výchovou rozumí plánovité zespolečňování (socializaci) jedince. Na rozdíl od převážně individualisticky zaměřených psychologických koncepcí vyzvedá sociologická pedagogika společenskou orientaci výchovy. Výchovou si společnost utváří jedince takového typu, jakého potřebuje. Centrem takto pojeté výchovy je složka mravní, která vede jedince k poznání mravních hodnot, k jejich uvědomělému uznání a k jejich aplikaci v životě (Jůva&Jůva, 1997).

A na základech polské sociální pedagogiky, jež položili Radlińska, Wroczyński, Kamiński, Kawula a znovuobjevovaný Znaniecki, vyrostli takoví současní odborníci, jako jsou profesori T. Pilch, B. Smolińska – Theis, T. Franckowiak, E. Trempala, W. Theis, A. Przeclawska, A. Radziewicz – Winnicki, E. Syrek, A. Nowak, E. Jarosz, E. Marynowicz – Hetka nebo E. Kantowicz a řada dalších.

Slovensko

Nebylo by účelné opakovat a rozvíjet teorie sociální pedagogiky jak na Slovensku, tak v České republice, jež si jsou ve střeoevropském kotli v mnohém podobné, a mají tudíž společné jmenovatele. Jen je třeba připomenout, že kořeny sociálně pedagogických myšlenek na Slovensku sahají až do 18. století ve filantropické osobnosti Samuela Tešedíka (1724 – 1820). Na něho navazuje vynikající slovenský pedagog, profesor Juraj Čečetka (1907 – 1983) a pak již celá plejáda slovenských sociálních pedagogů současnost v čele s profesorem Ondrejem Balážem, Ľudovítem Višňovským, profesorkou Jolanou Hroncovou (1949), profesorem Ondrejovičem a docentkami Zlaticou Bakošovou (1955) a Ingrid Emmerovou.

Česká republika

To, co bylo řečeno o Slovensku, platí o České republice. Místo Samuela Tešedíka si můžeme dosadit významnou osobnost českých národních dějin pedagogiky, Gustava Adolfa Lindnera (1828 – 1887), jen s tím rozdílem, že Slováci mají v sociální pedagogice přece jen poněkud větší náskok.

Pro rozvoj sociální pedagogiky je důležité Lindnerovo poslední dílo, vydané posmrtně v roce 1888 – Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. V tomto pojednání používá pojmu sociální pedagogika, jímž označoval různě pojeté stránky pedagogických jevů a upozorňuje na sociální funkci výchovy.

Za současného nestora české sociální pedagogiky považujeme profesora Blahoslava Krause (1943), žáka profesora Karla Gally (1901 – 1987), jenž táhne za sebou dorůstající generaci mladých sociálních pedagogů, za jejíhož lídra lze považovat profesora Pavla Mühlpachra, za nímž se řadí docenti Dana Knotová, Jiří Němec a další.

2.3 Role sociální pedagogiky v postmoderní societě

Tradiční přístupy (podle Bakošové, 2011, s. 15) vycházejí z paradigmatu vzájemných vztahů prostředí a výchovy. Patří sem tyto teorie, které jsou stále v platnosti i pro postmoderní dobu:

- Sociální pedagogika zkoumá vztahy prostředí a výchovy; jejím předmětem jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti.
- Sociální pedagogika zkoumá výchovu.
- Sociální výchova zkoumá odchylky sociálního jednání.
- Sociální pedagogika zkoumá člověka v sociálním prostředí na základě poznatků interdisciplinárních věd.
- Sociální pedagogika jako jedna z teorií sociální práce anebo konvergentní vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací.

Postmoderní společnost však žádá po sociální pedagogice ještě více. Její situaci předvídal již německý sociální pedagog **Hermann Giesecke (1932)**, jenž přichází s tzv. ofenzivní sociální pedagogikou. Sociální pedagogiku chápe jako ofenzivní reakci na změny ve společnosti (doby postmoderní), neboť sociální pedagogika v tradičním pojetí je příliš defenzivní. Sociální pedagogika je podle Giesecka teorií pomoci při zvládnutí konfliktů vznikajících v průběhu socializace. Je třetí výchovnou institucí, která je zřízená pro celoživotní učení pro všechny věkové kategorie. Jejím cílem je ústavou a jinými zákonnými opatřeními zaručená změna jednotlivce ve prospěch jeho osobní kompetence. Její úkoly jsou preventivní a ofenzivní (Bakošová, 2008).

Jak bylo řečeno výše, postmoderní doba přináší v civilizovaném světě jak jedinci, tak společnosti celou řadu vymožeností, ale také spoustu omezení, nevýhod, nebezpečí, hrozeb apod. Pro postmoderní dobu je charakteristické, jak je uvedeno výše, odmítání a zpochybňování všeobecných principů a obecných pojmů, alternativní způsoby života, chaotičnost a složitost současného světa, což je třeba vnímat v celé jeho mnohotvárnosti pluralita životních stylů, tolerantnost k odlišným názorům a postojům k hodnotám, na druhé straně zkoumání moci a způsobů jejího uplatňování, absence sociálních kultur a ničení hodnot apod. – ale také celosvětová solidarita bohatších vůči chudým, gender a jeho řešení,

multikulturalita a semknutí se světa proti všeobecným hrozbám – to vše vyvolává nikdy nekončící karneval, v němž jedinec nutně ztrácí orientaci a hledá svou masku.

Přidáme-li akutní hrozby postmoderní společnosti, jimiž začínají být trvalé hospodářské krize, mezinárodní terorismus, hrozby vyplývající z neomezené moci a politiky, korupce a prorůstání organizovaného zločinu do státní sféry (vláda, policie, soudnictví, státní a místní správa) – to vše vyvolává snahu o co nebezpečnější zajišťování sebe a své rodiny (na úkor ostatních) a zejména problémy s nadbytečnou populací, což s sebou nese nezaměstnanost, bídu, kriminalitu a drogy, prostituci, gamblerství, bezdomovectví a podobně, a také latentnější problémy, jako je zadlužování občanů či stárnutí populace. Zejména však je ohrožena mládež, narůstající její bezcitnost v páchání trestných činů (Hupková, 1997).

Je na místě znovu připomenout, jak se jedinec má zachovat v nastalé situaci postmoderní doby, vrůstající do eurověku a světověku jako dalších etap vývoje lidstva. Je otázkou, kdy toto období nastane, pokud již není.

Úkolem a hlavním cílem sociální pedagogiky pak bude naučit člověka orientovat se v chaosu a labyrintu soudobého světa (v nejširším slova smyslu – prostředí) a umět si najít v něm cestu k vyšším hodnotám. A posláním sociálního pedagoga bude pomáhat jedinci nacházet cesty v tomto labyrintu k vyšším hodnotám, k nimž stále patří zdraví, rodina, práce a vysoké morální hodnoty.

2.4 Inovace v sociální pedagogice

Bakošová ve své Teorii sociální pedagogiky (2011) reaguje na straně 22 na nově vznikající situaci v sociální oblasti **inovacemi v teoriích sociální pedagogiky**, jež zevšeobecňuje na základě stavů v zemích střední Evropy (Německo, Rakousko, Švýcarsko, Polsko, Slovensko, Česká republika a Slovinsko) následovně:

- Sociální pedagogika zaměřená na *pomoc* (pomoc prostřednictvím výchovy, životní pomoc dětem, mládeži i dospělým).
- Sociální pedagogika zaměřená na *prevenci*.
- Sociální pedagogika zaměřená na *rozvoj sociálních kompetencí* dětí, mládeže a dospělých (výchova, vzdělávání, výcvik a poradenství) – rozvoj sociálnosti.
- Sociální pedagogika orientovaná na *zdraví*.
- Sociální pedagogika zaměřená na *resocializaci*.

S inovacemi teorií výchovy sociální pedagogiky souvisejí také **inovace jejích cílů**, a to v novém tisíciletí, do nichž pronikají nové prvky, jež by utvářely osobnost, která umí:

- Žít a prožít plnohodnotný život – ne neschopně překonávat překážky.

- Kooperovat ve vztazích, nikoliv soutěžit a vytvářet konflikty.
- Ve vlastní zemi umět žít pospolu s národy jiných kultur ve vzájemné toleranci, nikoliv v nesnášenlivosti.
- Utvářet kultivovanou osobnost v těchto oblastech:
 - o vzdělanost,
 - o citlivost,
 - o otevřenost
 - o taktnost,
 - o příjemnost,
 - o svědomitost,
 - o uctivost.

V konečném cíli nám jde o výchovu vzdělané a kultivované osobnosti, která využije svých poznatků k humánním cílům. Pokud se vzdělání stane nástrojem vlastních výhod a egoistických přání, touhy po moci či majetku, devaluje osobnost a je nežádoucím projevem, založeném na chytračení.

Inovace obsahu spočívá jednak v **přípravě pro život**, což obnáší výchovu návyků, dovedností a postojů, výchovu k vyšším všelidským hodnotám, výchovu k respektování právních norem a pravidel, výchovu k přijetí sociálních rolí, výchovu ke kooperujícímu jednání, výchovu k úctě k lidem a k lidskému životu, výchovu k zodpovědnému vztahu k práci, výchovu k schopnosti zvládat a překonávat překážky atd.

Další inovací obsahu je **výchova ke zdravému životnímu stylu**. Pomineme-li zdravotnická a psychologická hlediska životního stylu, pak z pedagogického hlediska operujeme s pojmy:

- životní dráha, jako průběh života jednotlivce v jednotlivých etapách životního cyklu. Má různé dimenze – rodinnou, profesionální, životní;
- životní styl, což je typický způsob uspořádání činností, jednání, vztahů, vědomostí, hodnot, norem a věcného prostředí ve společnosti, který je integrací životních způsobů jedince;
- životní způsob – je charakter činností, používaných postupů, které jedinec vykonává. Je určený materiálními podmínkami, osobností člověka, charakterem práce a ve společnosti převažujícím životním stylem.

Životní styl může být aktivní, nebo konzumní a s tím také souvisí názory na zdravý, aktivní životní styl, jenž se soustřeďuje na tyto základní oblasti (dle Krause, 1990):

- životní rytmus – poměr pracovních činností a odpočinku, fyzické a psychické zátěže;
- pohybový režim – aktivní a pravidelná činnost v rámci tělesné kultury;
- duševní aktivita – spojená s kulturními zájmy, dalším vzděláváním respektující zásady duševní hygieny včetně aktivit optimálního soužití s ostatními sociálními skupinami;
- životospráva a racionální výživa – sloužící k zachování zdraví, tělesné a duševní výkonnosti;
- zvládání náročných životních situací.

Další inovací obsahu související se změnami posledního desetiletí ve společnosti může být **výchova k multikulturnímu chování, dále výchova k manželství, rodičovství a rodově citlivému jednání** (Bakošová, 2008). Vzhledem k tomu, že tato problematika je vzpomínána ve skriptu Teorie výchovy, není účelné ji širěji rozebírat na těchto stránkách.

Bakošová (2008) uvádí také **inovací metod výchovy** v současné době. Hovoří např. o metodách zážitkových, metodách aktivizujících, či metodách dramatizačních a dialogických. Za významné inovační metody považuje Bakošová i hru, metodu kompenzace nevhodných podnětů, metodu plánování pozitivní perspektivy, supervizi a mediace.

Jako příklad pohybu sociální pedagogiky lze uvést inovační aktivity v Polsku podle příspěvku profesorky Warmińsko-Mazurské univerzity v Olsztyně, Ewy Kantowicz, s názvem Sociální pedagogika jako „metateorie“ sociální práce. (Metateorie – věda o vědě, v tomto případě chápáno jako věda sociální pedagogika o vědě sociální práce). Příspěvek byl publikován ve Sborníku IMS Brno, Sociální pedagogika 2011, Brno.

Sociální pedagogika jak v Polsku, tak v jiných zemích, i když různě definována, má svůj praktický odraz v oblasti mimoškolní výchovy v prostředí, péče o děti a mládež, edukaci a praxi sociální práce. V posledních letech dochází na evropském kontinentu k intenzivním diskusím o vědeckém statusu sociální pedagogiky a její roli při tvoření základů sociální práce. Jsou aktuální obzvláště v zemích, kde mají teoretické i praktické výzkumy oboru mnohaletou tradici a jejich výsledky přispěly v značné míře k rozvoji humanistických sociálních věd. Z pedagogiky vyplývající axiologické a epistemologické základy tvoří součást aktuálního proudu, chápajícího sociální práci jako snahu o společenskou změnu, sociální aktivizaci, tak, aby se stala hybnou silou rozvoje a důležitým prvkem integračních procesů.

Prezentovaný text se snaží nalézt styčné body mezi některými aspekty sociální pedagogiky v Polsku a skandinávských zemích, kde již koncem osmdesátých let minulého století vznikla

teze, považující sociální pedagogiku za metateorii v souvislosti s modely praktické sociální práce a modely edukace sociálních pracovníků.

1. Sociální pedagogika jako „metateorie“ sociální práce

Diskurs o vlivu různých evropských pedagogických koncepcí na sociální práci zahájil před dvaceti lety finský představitel sociálních nauk – **Juka Hammalainen** (1989), poukazující na specifický vliv pedagogické teorie na směry a vzdělávací programy v oblasti sociální práce v Evropě. Jako první použil pojem definující sociální pedagogiku jako „**metateorii sociální práce**“.

Jacob Kornbeck (2002) - iniciátor komparatistického diskursu na téma evropského kontextu sociální pedagogiky, akcentuje spíše holistické chápání oboru. Bere v úvahu jeho inkluzivní, normalizační význam v rámci Evropy. Podle názoru tohoto autora představují sociální pedagogika a environmentální edukace dva kooperující modely interpretace fenoménů současné sociální práce. Pedagogicko-sociální činnost je nebo není pojata v spojitosti se sociální politikou a sociální prací. Ať je tomu jakkoliv, sama sociální pedagogika (jako teorie) vyjadřuje reflexi ohledně tohoto působení, vychází mimo úzké koncepce edukace sociální práce a environmentální edukace a tímto způsobem širě definuje její roli a funkce (por. Kornbeck, 2002; 41).

Mnozí autoři akcentují, že pedagogické poslání, aplikované na sociální práci, nepochybně rozšíří její dosah a pozitivní konsekvence vyplynou v podobě mnoha pomocných programů a činností; přede vším však v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků.

Podobná problematika sociální práce a sociální pedagogiky vyvěrá ze společného pramene a reálií spojenými s oběma oblastmi teoretického a praktického působení. **Rozdílné** jsou však **perspektivy**: první z nich se obrací ve směru praxe, druhá k instituční vědecké reflexi v souvislosti s touto prací (por. Piekarski, 1998; 174).

Polská sociální pedagogika se díky svému normativně-epistemologickému charakteru soustřeďuje na jedince - jeho rozvojové a participační možnosti. V souladu s postoji představitelů polské sociální pedagogiky (Wroczyński R., Kawula S.), kteří popisují charakter sociální pedagogiky jako teoreticko - praktický (Radlińska H.) a výzkumný, čili že se jedná o disciplínu, zabývající se stavem zkoumané sociálně-vychovatelské skutečnosti, plánováním a projektováním činností, směřujících ke kvalitativním změnám života v souladu s akceptovanými hodnotami a cíly, a tímto způsobem začíná být normativně- pragmatickou koncepcí obsaženou v teorii i praxi.

Dlužno podtrhnout, že polská sociální práce je od své geneze těsně svázána se sociální pedagogikou a tvořitelka „polské školy“ sociální pedagogiky, hodnotila sociální práci jako její oblast/subdisciplínu. „Kontinuátor“ myšlenky - Alexander Kamiński, nejednou

poukazoval na výchovný aspekt sociální práce v souvislosti s probouzením aktivity klientů a angažováním jich do procesů pomoci. Bez úsilí ohrožených osob a spolupráce jejich prostředí není kompletní realizace cílů sociální práce možná. Akcentování výchovné role sociální práce v Polsku vedlo k návrhu definovat pojem popisované činnosti jako „sociálně-výchovnou práci“, nabízející pomoc jedinci, sociální skupině, celé společnosti, tak aby cestou optimalizování funkcí docházelo k podpoření správného rozvoje jednotlivých osob a umožnilo vyhýbání se problémům společenského rázu. V centru sociální práce v tomto chápání dále zůstává konkrétní člověk, ale zdůrazňuje se, že jeho pozitivní rozvoj ovlivňuje také fungování celých skupin a společností. (Marynowicz-Hetka, 1990).

Konceptualizace „sociálních sil“, „sociální aktivizace“, „environmentální edukace“ a tvoření systému „sociální pomoci“ v životním prostoru člověka v různých obdobích jeho života, různých formách aktivity a různých situacích. Začíná být vůdčí myšlenkou nejen při definování hodnot, funkcí a úkolů v oblasti polské sociálně-výchovné práce, ale objevuje se také v programech profesionální edukace a edukačních modelech, preferovaných na evropské půdě: (např. model kompetenčně-rozvojový, model „reflexního praktika“ etc.).

Jako příklad skandinávských spojitostí sociální pedagogiky se sociální prací uvádíme Dánsko, kolébku mnoha sociálně-edukačních iniciativ již v I. polovině XX. století (Jan Christian Koefed, Lidové univerzity).

V souvislosti s **dánskou teorií sociální pedagogiky** poukazujeme na interpretaci jednoho z čelních představitelů této disciplíny v Dánsku – Benta Madsena, který vidí funkci sociální pedagogiky v řadě **integračních kroků, rozvíjejících a objevujících osobní schopnosti** jednotlivce, umožňující samostatnou existenci. Intencí sociální pedagogiky je směřování k uvedenému rozvoji jedince. (Madsen, 1993; 4). Tento autor akcentuje, že sociální pedagogika má za úkol integraci členů společnosti, kteří se ocitli v kritické situaci. Sociální pedagogika začíná tímto způsobem udělovat „pomoc v konfliktech“ mezi jednotlivcem a prostředím. Takto chápaný cíl sociální pedagogiky sugeruje dělení na tři ústřední sekce sociálně-pedagogické práce.

1. Sociální pedagogika by měla zahrnout do své činnosti životní pomoc osobám, které nejsou schopny zajistit si z vlastních prostředků existenci.
2. Sociální pedagogika má prezentovat účelné jednání na základě uvědomělých úvah se snahou realizovat dříve určené cíle ve výchovných a socializačních procesech jednotlivců a skupin.
3. Základní integrační postup sociální pedagogiky by měl směřovat k integraci jedinců, kteří jsou vyloučeni z různých důvodů ze společnosti.

Takto formulované úkoly (funkce sociální pedagogiky) jsou totožné s funkcemi současné sociální práce. První verze obsahuje funkce pomocné, druhá - socializační, třetí – integrační.

Kromě toho, podobně jak v polských koncepcích, podle B. Madsena se sociální pedagogika zaměřuje na normalizační funkce a sociálně-pedagogická práce může probíhat v podobě kompenzačních, ochranných, a taktéž prevenčních opatření, umožňujících účast rizkových jedinců i skupin v životě společnosti i komunit (por. Madsen, 1993; 21, Kantowicz, 2003; 27).

Jeden z výše uvedených **finských představitelů** sociální pedagogiky a sociální práce, Juha Hamalainen (Hamalainen, 1989) zdůrazňuje funkci sociální pedagogiky jako meta-teorie edukace sociálních pracovníků, pracujících v multi-profesním prostředí, kteří jsou povinni disponovat poznatky z oblasti široce chápané environmentní výchovy, sociální aktivizace a společenského rozvoje. Pro tohoto autora představuje sociální pedagogika nejen solidní databázi, použitelnou v sociální práci, ale zapojuje také hodnoty, tvořící racionální cíle usměrněných sociálních akcí: mj. formování člověka v aspektech více individualizovaného systému pomoci, zodpovědnost za seberealizaci, právo na důstojný život a sociální integraci. Ohledně edukace sociálních pracovníků to znamená přede vším přípravu organizace takového systému pomoci, který zajistí uspokojení potřeb jednotlivců i skupin a vytvoří podmínky pro harmonický rozvoj a účast na společenském životě (por. Hamalainen, 1989;121).

Sociální pedagogika a sociální práce mohou být spojeny skrze současnou koncepci sociální práce z pedagogické perspektivy (Hamalainen, 2003;76). Skandinávská sociální pedagogika se soustřeďuje na sociální integraci jednotlivce, jak v teorii, tak v praxi.

W koncepci je akcentována spjitost individuálního rozvoje jednotlivců, skupin s prací institucí a lokálních prostředí ve smyslu podporování tohoto rozvoje, pomoci, řešení případů. Tato organizace může být analyzována z hlediska využití pedagogického postoje vůči problémům a sociálním potřebám, stanovícím jeden z prvků integrace.

„Současné strategie a programy sociálních postupů se opírají o edukační působení. Pedagogické akce implikují sociální proměny skrze individuální vliv na jedince, jejich postoje, na kulturu. Tímto způsobem dochází ke změnám prostředí, v němž jedinci žijí. V oblasti sociální práce umožňuje pedagogika definovat otázky ohledně kvality lidské existence, hierarchie hodnot a jejich významu” (Hamalainen, 2003;76).

Interakce mezi sociálním pracovníkem a klientem má pedagogický charakter, poněvadž se vztahuje k individuálnímu rozvoji a může přijmout kritický model, tak jak v koncepci Paula Freirego, kde skutečná emancipace a proces uvědomování jednotlivců a osvobození člověka od nátlaku probíhá právě díky edukačním činnostem.

Sociální praxe se opírá o teorii sociální pedagogiky – rozvažování a jednání představují neodmyslitelný prvek této praxe a empirické výzkumy v jejím rámci se musí povolávat na vědeckou metodologii. Co přináší tato kombinace edukačních (pedagogických) a sociopečovatelských činností v souvislosti s teorií a praxí sociální práce?

1. Vytyčuje cesty k pochopení úkolů, funkcí a rolí sociální práce ve společnosti;
2. Obrací pozornost na aspekty pomoci souběžné s individuálním rozvojem;
3. Pedagogické metody jsou používány při organizaci prevence a řešení sociálních problémů (Hamalainen, 2003;76).

To znamená, že tradice sociální pedagogiky (její geneze a koncepce), je spojena se sociálními předpoklady definování a řešení sociálních problémů. Mnoho autorů zdůrazňuje současně edukační misi sociální práce a její připojení k společenským vědám.

Formování totožnosti vědecké společenské práce probíhá při využití teorie sociální pedagogiky a sociologické analýzy, směřující k vytvoření vlastní teorie sociální práce.

Je možné přijmout tezi, že sociální pedagogika umožňuje spojování sociální a edukační oblasti při definování cílů individuálního rozvoje a sociálních proměn, velmi důležitých pro sociální práci.

Pojetí sociální pedagogiky jako perspektivy pro sociální práci neznamena kopírování stejných metod, leč spíše využití pedagogických koncepcí při aplikaci metodologie výzkumu i jednání. Kromě toho se objevuje díky sociální pedagogice v souvislosti s individuálními i společenskými potřebami, na něž odpovídá sociální práce, jiná, nadmateriální dimenze. Objevují se tedy „meta-hodnoty“, důležité v oblastech ovlivňujících životní kvalitu a procesy sociální integrace.

V současné době je **sociální pedagogika na švédských univerzitách** zvláštní vědecká disciplína, traktovaná spíše jako obor interdisciplinární a v akademických diskurzech chápána jako nauka o epistemologických základech. Švédská sociální pedagogika je považována také za teoretickou koncepci, důležitou pro rozvoj sociální práce jako zvláštního oboru, a jednu z úrovní sociální aktivity (Eriksson, Markstrom 2001; 10-11).

Chápání cílů a funkcí sociální pedagogiky je spojeno s genezí této disciplíny, vyvěrající z kontinentálních zdrojů (přede vším německých – Natop, Kant), americké tradice (společenský model metody práce s náhodou – Mary Richmond) a s koncepcí edukace skrze praxi Johna Dewey'a.

Švédská sociální pedagogika byla též ovlivněna radikální pedagogikou P. Freira (sociální edukace k uvolnění cestou dialogu, uvědomování, reflexního jednání, kulturologické aktivizace, výchova volného člověka). Dále je akcentována role sociální pedagogiky při integraci individuálního a sociálního rozvoje a resocializace. Tato perspektiva poukazuje na fakt, že sociální pedagogika slouží jako nástroj normalizace a posilování společenské stabilizace (Gustavsson, 1994). Dále je exponována role sociálních edukátorů jako iniciátorů společenských změn. Všichni švédští výzkumníci sociální pedagogiky v této zemi celkově vzato obracejí pozornost na normativní a tvůrčí funkce této disciplíny v oblasti teorie, výzkumů a praxe sociální práce. Pedagogika je tudíž chápána jako meta-teorie sociální práce.

2. Kritéria analýzy komparatistické sociální pedagogiky jako metateorie sociální práce v Polsku a skandinávských zemích

Isak Kandel zdůrazňoval, že komparatistické výzkumy mohou využívat - závisle na cílech - různé metody. R.Pachociński rekonstruoval Kandelovu metodu porovnávacích výzkumů následujícím způsobem:

1. Popis vybraných problémů, společných pro zkoumané země;
2. Vysvětlení a interpretace příčin (kontextu) zkoumaných jevů;
3. Porovnání rozdílů mezi systémy, koncepcemi a příčinami, které je podmiňují;
4. Tvoření – nezávisle na určitých principech a tendencích - filozofie pedagogiky (spíše na základě observované praxe než metafyziky nebo etiky) (R.Pachociński, 1998, s.11)

Zajímavý návrh metodologického vzmocnění porovnávacích výzkumů představuje Beredayova „Porovnávací metoda v pedagogice“ (*Comparative method in education*, 1964), opírající se o použití v nich monografického výzkumu v problémovém aspektu, který zahrnuje dva úseky: **popis a vysvětlení nebo interpretace**.

Podle názoru autora zahrnuje komparatistická procedura jak monografické studie jedné země nebo regionu, tak porovnávací studie více zemí nebo regionů.

Výzkumná procedura podle Beredaya se skládá z několika operací:

- Výběr problému nebo jevu analyzovaného porovnávací metodou;
- Sbírání a klasifikování údajů, týkajících se zkoumaného problému ve vybraných zemích;
- Interpretace údajů při pomoci poznatků a metod disciplín, které mají souvislost s chápáním zkoumaného jevu v jeho současném kontextu;
- Seznam interpretovaných dat za účelem určení možných úrovní porovnání;
- Formulování hypotéz na základě porovnávací analýzy interpretovaných údajů a činění závěrů (R. Pachociński, 1991, s. 31).

Provedená komparatistická analýza vybraných částí systémů akademického vzdělávání pro sociální práci v Evropě byla provedena v souladu s výše uvedenými metodologickými operacemi. Jednou z analytických oblastí je místo sociální pedagogiky ve vzdělávacích programech z perspektivy aplikace edukačních modelů navrhovaných sociálními pedagogy.

3. Sociální pedagogika jako inspirace při vzdělávání kádrů v oblasti sociální práce v evropských zemích

Kategorie sociálního jednání, vycházející v edukačním kontextu ze základů (sociální) pedagogiky, spojené s široce pojatou společenskou aktivizací a podporou stanoví důležitou teoretickou a praktickou inspiraci při vzdělávání a práci sociálních profesionálů v Evropě, co má svůj odraz v preferovaných modelech, formách a obsahu akademického vzdělání. Při analýze pedagogického přístupu k profesionalizaci sociálního působení představíme názor Ewy Marynowicz-Hetky, která se zúčastňuje již mnoho let akcí hnutí Evropského svazu škol sociální práce (EASSW), kde se zabývá rozvojovým modelem vzdělávání odborníků v uvedené oblasti.

„Je to profil teoreticko-praktického vzdělávání, v jehož průběhu je možné získávání dovedností a zdokonalování schopností předvídání a anticipace budoucích činností skrze heuristicko-probabilistické alternativní myšlení (nutné alespoň při sociálním projektování)” (E.Marynowicz-Hetka, 1996; 161).

Aktuálně má uvedený model vzdělání v evropském prostředí mnoho příznivců. Předpokládá se, že vzdělávání sociálních profesionálů a spíše vzdělávání (formování) celé osobnosti neznámá pouze vybavování jí určitými technickými dovednostmi, ale také (nebo přede vším) zvládnutí určitých kompetencí (por. Marynowicz-Hetka, 1999; 74; Staub-Bernasconi, 1999; Kantowicz, 2005).

Je možné předpokládat, že získávání mnohostranných kompetencí sociálního pracovníka probíhá jednak v procesu systematického vzdělání, jednak v průběhu praktické činnosti a je spojeno s různými podmínkami. Jak konstatuje Jacek Piekarski, je nutné v období různorodých sociálních proměn, rozšíření škály potřeb v oblasti sociálních služeb a tím pádem vzrůstu zájmu o dokonale vzdělané sociální pracovníky změnit také edukační nabídku.

„Tato nabídka by měla brát v úvahu nejen poznávací a výzkumné zaangażování věd aplikovaných v sociální práci, např. sociální pedagogiky, ale také poptávku na odborné dovednosti a umění povzbuzovat lidi k aktivní a kompetentní činnosti v jejich oboru a akční realitě.” (Piekarski 2001; 229).

Danuta Urbaniak-Zajac však podtrhuje, že se nedá předpokládat lineární příliv vědeckých poznatků do praxe, a proto je profesionalizace sociálních povolání skrze vědeckost jednání pochybná. *„Místo o přílivu poznatků z oblasti vědy do oblasti praxe je možné spíše mluvit o transformaci nauky, jejíž průběh je závislý na celkové situaci působení. Kromě toho má každý obor svá vlastní kritéria důležitosti a racionality, svoji vlastní logiku, proto teorie nadřazenosti jedné vědy nad druhou není oprávněná”* (Urbaniak-Zajac, 1999; 57).

Důsledkem je vzdělávání sociálních pracovníků v mnoha evropských systémech zasaženo tendencí transversálního přístupu umožňujícího komplexní a současně mnohostrannou (prospektivní, polyvalentní) přípravu na profesionální činnosti. Projevuje se to mj. exponováním multidisciplinárního vzdělání (v oblasti humánně-sociálních nauk), což je

odůvodněno rozsahem a určitou nepředvídaností problémů, situací a činitelů, s nimiž se setkáváme v praxi sociální práce, pečovatelsko-vychovatelské, resocializační, kulturologické aj. činnostech (Kantowicz, 2005;).

Uvedený edukační profil profesionálů se objevuje v modelu vzdělání, navrhovaným pedagogy (sociálními) které má umožnit: 1) předávání představ o stavu poznání, jednání a vlastních možnostech; 2) vzdělávání afektivní sféry, umožňující sebehodnocení pocitu identity a pocitu kompetence jednání a vlastních schopností (autoreflexe); 3) vzdělání v oblasti operativní sféry – schopnost rozhodovat (metodiky akční praxe) (por. z Barbier, 2000 - E. Marynowicz-Hetka, 2006; 95). Příprava k vykonávání konkrétního povolání nebo činnosti v oblasti současné sociální práce se váže s dalekosáhlou profesionalizací, mnohostranným vzděláním a formováním výzkumných postojů a alternativního myšlení o sociopedagogických činnostech, rovněž inspirovaných sociální pedagogikou.

Závěrem

Výše uvedené teoreticko-komparatistické analýzy ukazují, že pedagogické koncepce nacházejí svůj odraz jak v modelech praxe sociální práce a programech akademické edukace sociálních profesionálů, kteří pracují v sociálním sektoru. Patří k nim sociální pedagog, vychovatel speciální školy, environmentální vychovatel, ortopedagog, pedagogický poradce, vychovatel dětí a mládeže, vychovatel-pečovatel, kulturní pracovník etc.

Jak v polských, tak ve skandinávských teoretických koncepcích týkajících se oblasti sociální práce a tradice vzdělávání sociálních pracovníků, stanovila a dále stanoví sociální pedagogika jednu z hlavních disciplín profesionalizace pomocných činností.

Připomínáme, že první formy akademického vzdělání sociálních profesí v Polsku vznikly v souvislosti s pedagogickým profilem nejdříve v „*Studiu Pracy Społeczno-Oświatowej WWP*“ (*dvouletá nastavba sociálně-osvětová*) ve Varšavě - 1925, a po II. světové válce na Katedře sociální pedagogiky v Lodži - 1946. Za časů Polské lidové republiky v padesátých letech reaktivovali sociální pedagogové svoji činnost; na začátku šedesátých let byla zavedena v rámci běžného vysokoškolského pedagogického studia výuka předmětu sociální pedagogika a poněkud později také pedagogika pečovatelská, inspirující a vzdělávající profesionální pracovníky v pečovatelské a environmentální oblasti, které v daných politických podmínkách nemohly být definovány jako sociální práce, i když měly takový normativně-epistemologický dosah.

Začátkem devadesátých let XX. století, když se vzdělávání sociálních profesionálů mohlo rozvíjet díky vytvoření legislačního rámce a institucionalizaci sociální práce, sehráli sociální pedagogové vedoucí roli při zpracovávání koncepcí a modelů profesionální edukace, mj. za prostřednictvím Polského svazu škol sociální práce (PSSPS).

Dalším příkladem expanze polské sociální pedagogiky může být úvaha varšavského profesora Tadeusze Pilcha jeho spolupracovnice dr. Danuty Lalak, s níž vystoupili rovněž na mezinárodní konferenci v Brně Sociální pedagogika 2011. Její název je

Sociální pedagogika vůči problémům současnosti, a je hlubokým zamyšlením

1. Historické kořeny pedagogického optimismu a pesimismu

Pedagogický optimismus a víra ve všemoc výchovy je vlastně neoddělitelný atribut veškerého myšlení a především pedagogické činnosti. Je totiž nepředstavitelné, aby chyběla víra v úspěšnost výchovy. Toto by zbavovalo veškerého smyslu výchovnou činnost člověka, činnost, která je jedná ze základních aktivit lidského druhu. Okouzující práce by bylo prozkoumat děje optimismu v díle a činnosti „velkých učitelů lidstva“ počínaje od Konfucia a Platona, přes Ježíše Krista, J. A. Komenského, N. Grundviga, H. Pestalozziho, až po Gándhího anebo Martina Luthera Kinga. Tento nevyčerpávající seznam pedagogů sensu stricto a vychovatelů sensu largo dokazuje, že bez víry v smysl úsilí, bez jmenovaného optimismu veškerá činnost by ztratila svůj veřejný smysl a význam.

Domnívám se, že zvláštní podnět k optimismu pedagogika získala na začátku XX. století okamžikem zrození „Nové výchovy“. Tento proud myšlení o výchově soustředil v sobě a využil veškeré intelektuální výsledky, vymoženosti racionalismu a empirismu XIX. století a naději na tvorbu nového společenského pořádku díky všeobecnému školství a rozšířené pedagogické „infrastrukturu“: poradenství, výuce dospělých, boju proti analfabetismu, atp.

První polovina XX. století je doba, když všemoc výchovy ukazuje svou nepřátelskou tvář a pedagogický optimismus pocítí velký zmatek. I pokládaje sílu a význam edukace, pocítujeme bázeň spíš sledující její plody z hlediska přívrženců všelidského humanitarismu. Neboť zde vidíme následky zapojení umění výchovy do služeb ideologie totalitarismů. Zakoušíme uskutečnění výzvy – přání G. W. Leibnitze: **„Dejte mi výchovu jedné generace a já změním tvář světa“**. Velké nepřátelské diktatury: komunistická a fašistická si vzaly právo výchovy generací dle své ideologie a prostřednictvím vlastních sociotechnik. A dosáhly nádherných výsledků. Milióny mladých lidí, kterých opanovala jedna idea, kteří byli omámeni jednoduchou rétorikou, věnovaly své mládí, síly, častokrát život realizaci občas šílených hospodářských, politických a společenských koncepcí. Bez reflexe a revize podstrčených předsevzetí zaorávaly širé úhory, dobývaly a klestily sibiřskou tajgu v Sovětském Rusku, stavěly nerozumné průmyslové anebo hydrologické velikány v Číně, se slepou determinací plnily nejvíce fantastické a zbavené smyslu myšlenky ideových vůdců Korejí, Vietnamu, Kuby.

Avšak vůdcům komunistických a fašistických diktatur nestačila tato kolektivní, slepá poslušnost. Oni chtěli změnit také duši generace, chtěli se stát jediný bůh, zákonodárce a svědomí mladých lidí. Museli tedy zničit samotnou podstatu společenského života, což jsou vztahy. A nejenom ty, které spojují původní, současná a lokální společenství. Také, či možná především, rodinné vztahy. Společenství bylo nahrazeno kolektivem, rodinu nahradila mládežnická organizace anebo partie. Ty první vážou emoce, ty druhé spojuje cíl a cíl určuje vůdce. Cíl je všechno, kdo stojí v jeho cestě je nepřítel zasluhující na zničení, i když to bude otec, matka, manžel, přítel. Literatura faktu a krásná literatura jak německá, ruská anebo čínská ukazují tyto nepochopitelné jevy loajality vůči gestapu, NKVD anebo partie za cenu nejbližších. Univerzálním symbolem se stal ukrajinský pionýr Pavka Morozov, který udal své rodiče kvůli schování obilí. Takové chování najdeme v německé literatuře v době fašismu, obdobné případy popisuje Juan Chang – čínská disidentka v pronikavé biografii: „Divoké labutě – tři dcery Číny“ (angl. Wild Swans: Three daughters of China). Na základě osobních osudů tří žen: babičky, matky a dcery – bylo ukázáno panorama proměn vztahující se na obrovský, skoro miliardový narod během skoro sta let.

Avšak podíváme-li se do dějin – najdeme tam mnoho příkladů takové sociotechniky činnosti, která neustále sloužila násilí, neustále pracovala pro diktátora. Pouze měřítko bylo minimální ve srovnání s rozmachem novověkých totalitárních systémů. Už do starověku však spadá „chov“ různého typu a určení pretoriánů. V podstatě není velký ideologický rozdíl mezi pretoriány císaře Tiberia, *dominae canis* – svaté inkvizice a vojáky NKVD Stalina anebo formacemi SS Hitlera. Jak těm starověkým, tak těm současným, byly amputovány veškeré vztahy vyrostlé z jiného zdroje než závazná doktrína, jedni i druzí věřili v posvátnost svých vůdců a výlučnost ideologie, které sloužili. Je třeba si všimnout, že mezi nástroje indoktrinace nepřilíš velkou úlohu hrály materiální faktory. Služba násilí, i když osvobozovala úplně od každodenní péče o život, obvykle nebyla odměňována majetkem.

Tím více stojí za pozornost tohle celé pedagogické instrumentarium, díky kterému indoktrinace byla tak úspěšná, tak totální, že „pretoriánům“ se ani nezachvěla ruka, když plnili nejvíce zvrhlé příkazy nadřízených. Co je v tomto případě úspěch a co porážka? Je-li úspěch umění výchovy, specifická pedagogická myšlenka totalitarismů a porážka – přirozenost člověka? Jestli ano, měli bychom přijmout tezi o všemoci umění výchovy a specifické nevinnosti a tvárnosti přirozenosti člověka? Možná-li naopak: přirozenost člověka je zlo a jenom na podmínkách okolí a „technice“ vlivů závisí, zda zlo se upevní a zaktualizuje anebo ukryje za konvence a společenské smlouvy?

Jestli nic se z toho hlediska nezmění, civilizace islámu klidně vychová milióny Kamikadze ochotných plnit Huntingtonovo proroctví o střetnutí civilizací. Fenomén terorismu a osoby, které provozují totální teror, jsou stejně funkce společenských-ekonomických podmínek a výchovné indoktrinace. Avšak je-li třeba uznat tento jev omnipotence výchovného působení

za doklad vítězství pedagogiky anebo svědectví její porážky? Záležitost není však jednoznačná. Duchovní a vychovatele islámu prohlašují teroristy sebevrahy za svatých, jejich činy glorifikují a přivedení k nim berou za neobyčejné svědectví síly islámského náboženství a výchovy. Cizí v dnešní evropské kultuře postojte přece jen měly v křesťanském středověku svou skoro dvojitou repliku. Papežové středověku - Urban II. a Řehoř VIII. – účastníkům křížových výprav shora odpustili všechny hříchy a slíbili věčné spasení. Takové deklarace přispěly neobvyklé krutosti a zpustnutí účastníků kruciát. Do dneška ve vědomí stoupenců islámu žije mýtus barbarství západní kultury.

Dvě velké revoluce – francouzská r. 1789 a ruská r. 1917 vyvolané pro šlechetné účely osvobození člověka se změnily v nepředvídatelné, prudké akty krutosti, které neměly své precedensy v dějinách. Během nich se také objevilo, že formace člověka je tvarována kulturou, náboženstvím, tradicí. Osvěta, sice ještě nízká, neměla žádný význam pro rozměry a kvalitu těchto společenských-militantních procesů.

Dnes jak pedagogická myšlenka, tak praxe musí si poradit s dalšími vyzváními. Tyto vyzvání vyplývají z procesů globalizace. Jeden z prvních problémů výchovy v nevyhnutelném období globalizace bude změna paradigmatu výchovy zakořeněné v národní, lokální kultuře na výchovu v globální kultuře. Dosud ještě nevíme, co je tato globální kultura. Je-li to stav vědomí anebo určitý model nového humanismu, či masová kultura ve své estrádní jarmarečnosti a stejné „hloubce“.

Druhá otázka, kterou podá pedagogické myšlenky proces globalizace, je otázka o svět hodnot a výchovný ideál člověka. **Je-li možné vystavět smysluplný svět etiky na základech volného trhu, pro který se zboží stává předmětem kultu, produktivita mírou člověka a soupeření hlavním mechanismem mezilidských vztahů?** Avšak má pro tuto ponurou oblast světa současná pedagogická myšlenka alternativní řešení?

2. Sociální úkoly pedagogů

Sociální pedagogika pomalu získává nový smysl a nový význam. Z horizontu zkušeností současného člověka zmizely tradiční instituce a spolupráce, aspoň takové, jaké vytvořila osvěta dospělých. Na to místo rostou prostředky masové komunikace, které si přivlastnily úlohu demiurga společenské představitosti a tvůrce norem společenského chování. Hlavní úkol pedagogů – výchova a připravení pro život mladé generace odchází do pozadí. Podmínky života člověka, rozvoje civilizace a rychlost a kvalita proměn tvoří nový svět individuální axiologie, nový svět společenské morality a nový svět masové informace. Specifická krize rodinných vztahů a skutečný rozpad malých společenství směřují pozornost humanistiky k hledání nových příslušnosti a nových vztahů ve struktuře postmoderního společenství.

Neobyčejná složitost skutečnosti, obrovská rychlost proměn a neobyčejné a dříve neznámé technologické výsledky dělají přítomnost pedagogických věd ve veřejném životě nutnou záležitostí. S touto komplikovanou skutečností si nedokážou poradit ani intelektuálně ani prakticky špatně připravení politici. „Neorientujíc se v nových silách narůstajících v hromadném životě – píše o politicích Florian Znaniecki – nedovedli jimi včas řídit, obrátit na pozitivní chování... Nepřekonatelnou slabou stránkou lidí činu je chybějící základní a syntetická znalost o souhrnu skutečnosti, kterou řídí a chybějící tvořivá představitost pro plánování v předpokladu budoucnosti... A tady právě se otevírá velký prostor pro vědce” (F. Znaniecki, *Společné role učenců, [Sociální role vědců]*, Warszawa, 1984, PWN, s. 240-241).

Avšak tato role nespočívá v nahrazování nekompetentní moci politiků rozhodnutími mudrců, intelektuálů. „Podstatná role vědce by neměla spočívat v tom – píše dále F. Znaniecki – aby radili lidem činu, zda a jak mají dělat něco, co právě zamýšlejí, ale v tom aby vůbec se nevážící na jejich nynější záměry, ukazovali jim takové směry a možnosti působení v budoucnosti, jaké nejenom ještě nezamýšleli, ale na které by sami pravděpodobně nikdy nemysleli” (F. Znaniecki, tamtéž, s. 141).

Co znamenají pro pedagogiku a pro pedagoga tyto „správné role”? Poprvé povinnost poctivého poznání skutečnosti, diagnostování ohrožení a popularizace pravdy jakákoliv nepříjemná by tato pravda nebyla. Druhá povinnost pedagoga je dovednost tvořit podmínky života hodící se člověku a na míru standardů demokratického, občanského společenství. Jak v prvním, tak v druhém úkolu by pedagog měl být umíněný, vytrvalý a nezávislý. Představa spravedlivého a k lidem přátelského světa a dovednost ho tvořit jsou hlavní úkoly sociální pedagogiky.

Zdá se, že ve světle dějin vědy, ve světle zkušeností XX. století a především vzhledem k výzvám budoucnosti nemůžeme zbavit svět vědy povinností a zaměstnání do úspěšného rozvoje hromadného života a aktuálních zájmů obvyklého člověka. Tyto samozřejmé povinnosti služby pravdě a rozvoji zvláštním způsobem spočívají na pedagozích a umění výchovy mladé generace.

Globální krize v oblasti axionormativního pořádku a zmatek v oboru edukačních reforem nebyly vinou světa vědy, ale také pedagogů. Nicméně intelektuální elity, v čemž pedagogové budou vinni za jejich trvání, upevňování a znetvořujícího vlivu na individuální a hromadný život, neučiní-li snahu je změnit anebo opravit.

3. Nový rozměr pedagogického optimismu

Mise pedagogiky je vracení důstojnosti člověku a nabytí právní moci jeho **autonomií** v době egoistického individualismu a všech pokušení sociotechnické manipulace, kterých příklady v hojném počtu dávají dějiny. Nikdo sice neuvádí autonomie v pochybnost, ale také chybějí způsoby a možnosti pro její zpřítomnění v individuálním a společenském životě. Úzký pragmatismus, nikoli výchovně formační procesy určuje v praxi životní cíle a definuje atributy životního úspěchu. Autonomie ztratila smysl nadřazené hodnoty, která dovoluje hledat oporu ve vlastních vnitřních strukturách smyslu a významu o povaze morálních pravidel a tvořených na jejich základě norem chování. S tímto úkolem si dokáže poradit jenom výchova. K dlouhému seznamu existenciálních otázek a pochybností je tedy nutno ještě dopsat otázku o možnosti poznání a rozumění druhému člověku, a dále uvědomělého konstruování programu výchovného působení. Jak vychovávat? Na jakých stálých bodech lze založit proces vedení „nahoru“ směrem k hodnotám, kterému S. Kunowski říká „agos“. Je třeba hledat jeho determinanty.

Jeden z nich je **empatie**. Citům druhého člověka, jeho potřebám a zakoušení každodenního života, prožívání extrémních situací a krizí jsme schopni porozumět pouze nepřímo, na základě jejich srovnání se svými. Za tímto účelem především musí člověk je být schopen pozorovat u sebe, všimnout si jejich subjektivnímu smyslu a existenciálnímu smyslu. V posttradičním pořádku modernosti totožnost jednotky se stává reflexivní záměr. Reflexivní projekt „já“, který spočívá v údržbě koherentních, ačkoli průběžně ověřovaných biografických narrací, se rozehrává v kontextu několikanásobného výběru (A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość [Modernost a totožnost]*, 2007, s. 8 -9). Tento výběr se vztahuje také na svět hodnot, ačkoli se nevyznamenává stejnou stálostí, k jaké docházelo v „tvrdé modernosti“ a která byla strukturální rámeček, na kterém se mohl člověk opřít, když hledal pouto mezi sebou a světem, aby našel cestu v bludišti života. Okolní svět se zdával věčný a nesmrtelný ve srovnání s vlastní nedokonalou bytostí (Z. Bauman, *Konsumowanie życia [Konzumování života]*, 2005, s. 27 -29).

Od vychovatelů (v úzkém, ale i širokém významu; v tom také vědců a všech profesionálů, kteří se zabývají člověkem – poradců, terapeutů psychologů) je nutno očekávat schopnost porozumět sobě a ostatním a opory ve světě zakořeněných uvnitř hodnot.

Druhý z těchto determinantů je **důvěra**. Pocit bezpečnosti, jinak nezmenšitelná a nepochybná existenciální potřeba člověka má své zdroje ve vnějším světě vůči jednotlivci, a kvůli tomu intersubjektivní výměr. Plní fundamentální úlohu v krizových momentech.

„Důvěra, kterou se má k existenciálním záchytným bodům, v emocionálním smyslu a v jisté míře týkajícím se poznání, se opírá na získané v raných zkušenostech dítěte jistoty, že na ostatní lze spoléhat“. (A. Giddens, tamtéž, 2007, s. 54).

Základní důvěra učí dítě „odvahy existence“ jako jí definuje Tillich a je základem zespolečenštění. Pedagogika musí podat otázku o tomto aspektu rozvoje totožnosti dítěte.

Dává-li chybějící nepřetržitost kontaktů rodičů s malým dítětem základy pro rozvoj ontologické bezpečnosti, plní jesle, chůvy, mateřské školy, nemocnice a další instituce podporující rodinu a často jí nahrazující náležitě tuto úlohu? Na kategorie důvěry se obrátě váže **zodpovědnost**, jeden z pojmů, který navždy vstoupil do pedagogického slovníku. Vyvinutí základní důvěry jako efekt působení zodpovědného vychovatele vede k rozvoji totožnosti dítěte, identifikace sebe, rozvoje subjektivního „já“.

Třetí atribut s univerzálním významem je **naděje**. „Naděje klíčí od dětství“ – píše J. Koziellecki a jakou důležitou úlohu plní zároveň v životě jednotlivce a v mezilidském prostoru v knize *Psychologia nadzieji [Psychologie naděje]*. (2006). Kultura je zdroj naděje a výchova je nepochybně jeden z kulturních procesů, které jsou podřízeny silným tlakům civilizace. Její hlavní antagonisté jsou bázeň a riziko. Žijeme v době významné dominance antagonistů naděje. Ve výchově bázeň trestu během mnoha století byl základní nástroj ukázněvání, zatímco okolní svět se zdával stabilní a předvídatelný. V dnešním světě (světě rizika) tyto atributy chybějí. Byla tedy porušena rovnováha mezi dočasnou bázní a vírou v předvídatelnost a vypočítavost světa. Bázeň se stala všudypřítomná a převládající. Ontologickou bezpečnost může člověk získat díky naději, chápané jako nástroj pro tvarování zodpovědného postoje vůči světu, založené na pravidlech racionální činnosti a pravidlech praxeologie, které součástmi se mohou stát optimismus, víra v smysl zahajování pedagogické námahy, práce nad sebou, kreativita, budování dobrých vztahů s ostatními.

Pedagogika by měla zaznamenat tyto a další úkoly do své teorie společenského působení a hledat nástroje pro jejich praktickou realizaci. Systémová a institucionální změna musí být zesílena novou, formační podstatou a dovednostmi ve výměru fenomenologické zkušenosti, poznávané zároveň tradičním způsobem a prostřednictvím obratné biografické reflexe.

Mise pedagogiky je hledání konstruktivních edukačních řešení a budování kritické reflexe vůči těmto lokálním a globálním jevům:

- redukování výchovné a opatrovnické funkce školy,
- degradaci rodiny, tradičních společenství a mizení společenských vztahů,
- narůstajícím jevům hromadného a individuálního egoismu,
- budování segregativního společenství,
- postupujícímu sociální osamocení nejslabších skupin (početných rodin, osamělých rodičů, starých lidí...),

Pedagogika a pedagogové musí se určitě vyjádřit k výchovné a opatrovnické úloze školy. Musí udělat mnoho pro obnovení původních úloh přírodních prostředí; rodiny, společenských skupin, lokálních společenství. Je nutno odmytologizovat masovou kulturu, která se stala nejvíce vydatnou formou znehodnocení tradičních hodnot. Žádné zákroky masové kultury neutvoří jednotný, koherentní systém společenských norem. Tohle dokážou

pouze sociální pedagogové obeznámení s cíli, hodnotami a bohatými zkušenostmi s mezilidskými vztahy lidského společenství.

Závěrem:

Cílem přednášky Sociální pedagogika a její role v postmoderní societě bylo latentní formou zopakovat a upevnit poznatky přednášek předchozích a plynule vstoupit na pole sociální pedagogiky současnosti – chceme-li, postmoderní doby.

Sociální pedagogiku nelze vnímat jako zápas svatého Jiřího s drakem, spíše draky, kteří se vynořili z lůna současné společnosti a škodí jí; jak jednotlivcům, tak skupinám a ve svém důsledku i celé společnosti. To však bylo, je a bude; a svatý Jiří (sociální pedagogika) je podle toho vyzbrojován také stále dokonalejšími zbraněmi. Jeho praktický zápas již není lokální záležitostí, ale přerůstá hranice zemí i kontinentů. Aby jeho boj byl úspěšný, je třeba, aby byl vyzbrojen i teoreticky, a tím jsou teorie sociální pedagogiky i sociální práce. Je přáním autora této sekvence v systému přednášek Sociální pedagogika 2, aby i čtenář (jímž bude především sociální pedagog) se identifikoval s předloženými myšlenkami, a když už si netroufne přímo na draka neduhů současné společnosti, aby ostatním protagonistům tohoto nekonečného a neutuchajícího zápasu prostřednictvím sociální pedagogiky pomáhal. Tím se také zvýší a upevní role sociálního pedagoga, jenž už je na Slovensku legislativně ukotven, v Čechách zatím na své zrození teprve čeká. Jeho uplatnění na širokém poli sociální pedagogiky je dnes již téměř bezbřehé: v oblasti prevence, resocializaci, v oblasti kulturně osvětové, volného času atd. (Hupková, 2009).

Použitá literatura:

Bakošová, Z. Sociálna pedagogika. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzita Komenského Bratislava; Public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-03

Bakošová, Z. Teórie sociálnej pedagogiky. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, 2011. ISBN 978-80-970675-0-2

Cipro, M. Slovník pedagogů. Praha: Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-338-6334-7

Dolák, A. Filozofické interpretace pojmu paradigma a jejich upltnění v sociální pedagogice. Brno: IMS Brno, 2010.

Dolák, A. Ludwig Wittgenstein a jeho vliv na sociální pedagogiku. Brno: Z nepublikované přednášky IMS Brno. Brno, 2010.

- Doňková, O. Jacques Lacan. Brno: Z nepublikované prednášky IMS Brno. Brno, 2011.
- Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B. a kol. Dejiny sociálnej pedagogiky. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 978-80-8083-436-4
- Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B. a kol. K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3
- Hupková, I. Kriminalita mládeže a preventívno-výchovné posobenie. Zborník príspevkov z pracovnej porady. Bratislava, Národné osvetové centrum, 1997.
- Hupková, I., Šprtová, A. Náčrt možného uplatnenia sociálneho pedagoga v kultúrno osvetovej činnosti v oblasti sociálnej prevencie. In: Sociália 2009 - Profesionálne kompetencie sociálnych pedagógov v teórii a praxi v Slovenskej republike a v iných krajinách Európskej únie. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMT, Banská Bystrica, 2009. ISBN 978-80-8083-895-9
- Jůva, V. sen. & Jůva, V. jun. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5
- Jůzl, M. Základy pedagogiky. Brno: IMS Brno, 2010. ISBN 978-80-87182-02-4
- Kantowicz, E. Sociální pedagogika jako „metateorie“ sociální práce. In: Sborník prací z mezinárodní konference IMS Brno. Brno: IMS Brno, 2011
- Kisk tým autorů Šimková, G., Plotková, J., Fatková, L., Kvapilová, L., Juráková, V., Nešpor, Z., Vrbová, Z. Kisk.phil.muni.cz/wiki/postmoderní společnost.
- Machalová, M. Biodromálna psychológia. Brno: IMS Brno, 2010. ISBN 978-80-87182-11-6.
- Pilch T. Sociální pedagogika vůči problémům současnosti. In: Sborník z mezinárodní konference IMS Brno: IMS Brno, 2011.
- Vavřík, M. Zygmunt Bauman. Brno: Z nepublikované prednášky IMS Brno. Brno, 2011.
- Winnicki, A. Pedagogika społeczna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-48-1

