

VÝZNAMNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGOVÉ V OBLASTI TRADIČNÍ, ALTERNATIVNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Bc. Janštová Michaela

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Janštová**
Osobní číslo: **H13971**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, alternativní a tradiční pedagogiky.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou obsahové analýzy týkající se jednotlivých děl autorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, s.r.o, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

BLÁHA, Inocenc. Arnošt. Ethika jako věda. Úvod do dějin a teorie mravnosti. Atlantis, 1991. ISBN 80-7108-023-3.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0030-7.

KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ Věra. a kol. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk. Hodnoty. Výchova. Prešov: Grafotlač, 1996. ISBN 80-85668-34-3.

KVAPILOVÁ, Světlá. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-669-8.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSOVÁ, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3469-6.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

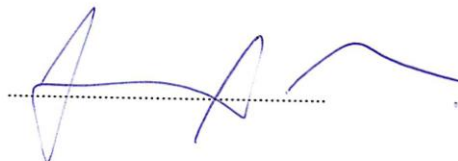
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.4.2015



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma *Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky* pojednává o našich i zahraničních pedagogických myslitelích. V práci jsou popsány jejich myšlenky a díla a v závěru práce jsou zhodnoceny důvody pro zařazení pedagogů k jednotlivým pedagogikám.

Klíčová slova: sociální pedagogika, alternativní pedagogika, tradiční pedagogika

ABSTRACT

Master's thesis on *Important social educators in the field of traditional, alternative and social pedagogy* deals with our domestic and foreign philosophers. The thesis describes their ideas and works. In the end are evaluated reasons for the inclusion of teachers to individual educations.

Keywords: social pedagogy, alternative pedagogy, traditional pedagogy

Děkuji Doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma **Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky** zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Bc. Michaela Janštová

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM.....	13
1.1 O STAVU ZKOUMÁNÍ ZVOLENÉHO TÉMATU V DOMÁCÍ (ČESKÉ A SLOVENSKÉ), ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ LITERATUŘE	15
1.1.1 Stav zkoumání zvoleného tématu v domácí (české a slovenské).....	15
1.1.2 Stav zkoumání zvoleného tématu v zahraniční a cizojazyčné literatuře	19
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	24
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM POUŽÍVANÝM V DIPLOMOVÉ PRÁCI	25
2 PEDAGOGIČTÍ PŘEDSTAVITELÉ;	29
2.1 FILOZOFIE VÝCHOVY A TEORIE VÝCHOVY JAKO JEDNO Z VÝCHODISEK ZKOUMÁNÍ ŽIVOTA A DÍLA PEDAGOGŮ	29
2.1.1 Tradiční pedagogické pojetí	29
2.1.2 Alternativní pedagogické pojetí	30
2.1.3 Sociální pedagogické pojetí	32
2.2 PŘEDSTAVITELÉ TRADIČNÍHO POJETÍ PEDAGOGIKY	33
2.2.1 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)	33
2.2.2 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)	35
2.2.3 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)	36
2.3 PŘEDSTAVITELÉ ALTERNATIVNÍHO POJETÍ PEDAGOGIKY	37
2.3.1 Maria Montessori (1870 – 1952).....	38
2.3.2 Václav Příhoda (1889 – 1979)	39
2.3.3 Karel Rýdl (1952).....	40
2.3.4 Jan Průcha (1934).....	41
2.3.5 Miron Zelina (1940)	42
2.4 OSOBNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	43
2.4.1 Osobnosti zahraniční sociální pedagogiky	43
2.4.2 Osobnosti naší sociální pedagogiky	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	58
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	59
3.1 CÍL VÝZKUMU	59
3.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	59
3.3 METODY VÝZKUMU A SBĚRU DAT	60
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	60
3.5 REALIZACE VÝZKUMU	60
4 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	61

4.1	INTERPRETACE DAT	61
4.1.1	Kategorie <i>Svobodná volba činností</i> se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké netradiční (svobodné) vzdělávací a výchovné znaky obsahuje publikace <i>Tajuplné dětství</i> Marie Montessori?	62
4.1.2	Kategorie <i>Samostatnost jedince</i> se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké netradiční (svobodné) vzdělávací a výchovné znaky obsahuje publikace <i>Tajuplné dětství</i> Marie Montessori?	63
4.1.3	Kategorie <i>Spořádání věcí</i> se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké tradiční výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci J. A. Komenského, <i>Didaktika Velká</i> ?	64
4.1.4	Kategorie <i>Přesně stanovený pořádek</i> se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké tradiční výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci J. A. Komenského, <i>Didaktika Velká</i> ?	64
4.1.5	Kategorie <i>Výchovné působení</i> se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké sociálně-pedagogické výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny ve vybraných kapitolách publikace A. S. Makarenka, <i>Pedagogická Poéma</i> ?	65
5	DŮVODY ZAŘAZENÍ PEDAGOGŮ K JEDNOTLIVÝM PEDAGOGIKÁM.....	67
5.1	DŮVODY PRO ZAŘAZENÍ PEDAGOGŮ DO OBLASTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	67
5.2	DŮVODY PRO ZAŘAZENÍ PEDAGOGŮ DO OBLASTI ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY	79
5.3	DŮVODY PRO ZAŘAZENÍ PEDAGOGŮ DO OBLASTI TRADIČNÍ PEDAGOGIKY	90
	ZÁVĚR	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	97
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	101
	SEZNAM TABULEK.....	102
	SEZNAM PŘÍLOH.....	103

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma *Významní sociální pedagogové v oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky*. V práci budou popisovány osobnosti z dob minulých, jejichž myšlenky a díla bych chtěla tímto připomenout, tak osobnosti ze současnosti, které aktuálně ve svých oborech působí.

Cílem teoretické části práce je popsat vývoj sociální pedagogiky a přiblížit vybrané pedagogické osobnosti, jejich život a dílo.

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jaké pedagogicko-výchovné přístupy k jedinci mají osobnosti Maria Montessori, J. A. Komenský a A. S. Makarenko.

Dalším cílem praktické části je přiblížit vybraná díla a objasnit důvody pro zařazení jejich autorů do oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky.

V první části teoretické práce budeme zjišťovat stav zkoumání tématu v domácí i zahraniční literatuře, budeme popisovat vztah tématu k sociální pedagogice, popíšeme teoretická východiska a vymezíme pojmy používané v diplomové práci.

Druhá část diplomové práce je také teoretická a budeme ji věnovat vymezení tradiční, alternativní i sociální pedagogiky a budeme v ní popisovat život a dílo vybraných pedagogů.

Ve třetí, již praktické části, budeme specifikovat metodologie výzkumu, která bude obsahovat cíl výzkumu, formulaci výzkumných otázek, metody výzkumu sběru dat a realizaci výzkumu.

Ve čtvrté části práce provedeme obsahovou analýzu dat pomocí otevřeného kódování a následně analyzujeme a interpretujeme zjištěná data.

Pátou kapitolu věnujeme důvodům pro zařazení pedagogů do tradiční, sociální a alternativní pedagogiky.

V závěru diplomové práce bude provedeno shrnutí a vyhodnocení zkoumaných jevů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

S výchovou, cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. S jejím postupným vývojem se však měnily její metody, obsah i formy v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách. K vzniku výchovy vedou především okolnosti psychologické, biologické, ale také i sociální. (Jůva, 1997, s. 7 – 17)

Počátky sociální pedagogiky sahají daleko do dávné minulosti. Již starořeční filozofové zdůrazňovali myšlenku, že výchova musí zohledňovat i akceptovat zájmy společnosti. V díle *Politika* Aristoteles uvádí, diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat se zřetelem k platné ústavě. Výchovný význam při společenském uplatnění jedince zdůrazňuje především myslitel Platón, dle něj může výchova jako jedna z forem státního donucování zajistit bezproblémové fungování státu, ale chybí zde však myšlenka lidské sounáležitosti a soucítění s těmi, kteří se ocitnou v životní nouzi. S myšlenkami, že stát nemůže zákony a způsobem vlády zlepšit morálku a úvahami o tom, že je třeba podat pomocnou ruku trosčnickovi, se setkáváme až u římského filozofa Seneky. Období scholastiky ve středověku určuje křesťanská víra. Tomáš Akvinský píše o vztahu k chudým, kdy dle něj je chudoba nutným výrazem společenského pořádku a každý kdo nevlastní majetek je povinen pracovat. V období humanismu a renesance (14. – 17. století) nastalo odklonění od Boha k člověku a ve výchově se začal zdůrazňovat přirozený a individuální rozvoj lidského jedince. Velký význam připisují výchově utopiční socialisté T. Morus (1480 – 1535), T. Campanella (1568 – 1639) i francouzští osvícenci, encyklopedisté D. Diderot (1713 – 1784) a F. Voltaire (1649 – 1778). K myslitelům této doby patří i J. A. Komenský (1592 – 1670), výchovu chápe jako kultivaci jedince i jako prostředek k nápravě světa. Ze známého autorova díla *Informatorium školy mateřské* je zřejmé, že z hlediska výchovy připisuje Komenský velký význam vlivu prostředí. (Kraus, 2008, s. 9 – 20)

Při pokusech nalézt počátky sociální pedagogiky v zemích střední a východní Evropy téměř vždy narážíme na autorské odkazy a praktické výchovné proudy a zařízení, které se nacházejí v Německu nebo některých dalších zemích západní Evropy. Klaus Mollenhauer, který patří ke klasickým autorům německé sociální pedagogiky, klade počátky sociální pedagogiky do doby osvícenské. Již období po třicetileté válce se stává pro Evropu zlomovým. V rovinách společenského života přichází epocha, v níž převládá racionalita, úsilí o hospodářské zlepšení a rozvoj až po postupné šíření průmyslové výroby a potíže, jež byly

s těmito nově nastolenými trendy spjaty. Toto pojetí společenského života mělo zájem na řešení společenských anomálií, k nimž patřila např. opuštěná, toulavá či zanedbaná mládež i dospělá část populace, která se dopouštěla trestných činů nebo žebrání. Počátky řešení směřují do Německa a západní Evropy hlavně z toho důvodu, že se zde rodily nové hospodářské i myšlenkové poměry, což dokládá i literatura z konce 17. a celého 18. století. Tyto nové proudy se postupně šířily i na naše území. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5 – 17)

Dle Krause se chápání sociální pedagogiky může v mnoha ohledech různit, což vyplývá především z toho, zda je pojímána jako obor teoretický, nebo zda je spíše pojímána jako praktická oblast. V praktické rovině se sociální pedagogika soustřeďuje na pomoc praktickou a naplnění její ideje je směřována na zakládání různých ústavů, zařízení, institucí a hledání různých cest k poskytnutí podpory potřebným. Pojetí sociální pedagogiky není prozatím jednotné a liší se jak v jednotlivých zemích, tak i v pohledech autorů na tuto pedagogickou oblast. (Kraus, 2008, s. 8 – 25)

K autorům, kteří sociální pedagogiku vymezují v širším pojetí, patří K. Mollenhauer, který říká, že sociální pedagogika pojmově označuje skupinu nových pedagogických opatření a institucí, jež vznikly jako odpověď na typické problémy moderní společnosti. K jejím úkolům patří vytvoření rovnováhy mezi požadavky a motivy jedince a strukturou nároků, která je daná společností. (Kraus, 2008, s. 39 – 44)

J. Schilling rozumí výchovou pomoc všem věkovým kategoriím v rozličných životních situacích a zahrnuje do této oblasti i využívání volného času. Poukazuje na to, že sociální práce má pedagogické aspekty, které tyto obory vzájemně propojují. Kraus uvádí, že k sociálním objektům již nepatří pouze okrajové či problémové skupiny obyvatel, ale v postupech a metodách se pedagogizuje celá lidská populace. (Kraus, 2008, s. 41 – 44)

Jak je z výše uvedeného patrné, tak se z výchovou setkáváme již od počátku své druhové i individuální existence. Zdá se tedy, že v proměnách ideálu člověka odráží dějiny kultury spolu s pojetím výchovy a vzděláváním. Otázky výchovy spojují nejen zkušenosti osobní a nadosobní, ale propojuje tuto oblast s poznáváním světa.

Základní pojmy:

Vyučovací proces je definován v Pedagogickém slovníku jako proces, který má dvě stránky: to, čemu se vyučuje a jak vyučování probíhá. Rozlišujeme tedy stránku obsahovou, jež je stanovena učebním plánem a učebními osnovami a stránku dějovou, jejímž projevem jsou konkrétní činnosti žáků. (Kujal, 1967, s. 413 – 415)

Pedagogika: „Věda o výchově, zkoumá podstatu a zákonitost výchovy jako společenského jevu a jako regulace formování psychických procesů, schopností a vlastností člověka, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy a na základě zobecněných empirických zkušeností a poznanych zákonitostí stanoví pedagogické zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti.“ (Kujal, 1967, s. 13)

Sebedůvěra dítěte: se formuje tak, že dítě zjišťuje, že jisté činnosti dokáže dělat samo a v těchto činnostech se zlepšuje. Důležitou součástí při budování sebedůvěry má didaktický materiál se svou kontrolou chyb. (Kasper, 2008, s. 131 – 139)

Přirozená výchova: podle Rousseaua se dítě rodí bez sil, proto nemůže dělat to, co by chtělo, a proto tedy potřebuje víc, než čeho může dosáhnout. Podle Rousseaua je v tomto směru dítě nesvobodné a potřebuje proto výchovu rodičů. V tomto ohledu má výchova respektovat vnitřní individuální a přirozený vývoj dítěte. (Kasper, 2008, s. 63 – 65)

Výchovné vyučování: „Cílem Herbarta ve výchově a ve vyučování je tedy ctnost, morálka. Dítě se má chovat dle poznanych skutečností a k tomu má dopomáhat či vést jak výchova, tak i školní vyučování, které je u Herbarta nazýváno tzv. výchovné vyučování.“ (Kasper, 2008, s. 108)

1.1 O stavu zkoumání zvoleného tématu v domácí (české a slovenské), zahraniční a cizojazyčné literatuře

1.1.1 Stav zkoumání zvoleného tématu v domácí (české a slovenské)

V systému českých a československých pedagogických věd, se sociální pedagogika nejčastěji zabývá problematikou prostředí, či analýzou vztahu prostředí a výchovy. J. A. Komen-

ský ve Velké didaktice upozorňuje na význam harmonizace vnitřního a vnějšího prostředí ve škole. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 17 – 23)

Z hlediska historie jsou snahy o studování historie české pedagogiky v 19. století jen ojediněle. Hospodářský rozvoj v druhé polovině 19. století ovlivnil politický i společenský život, jde o období výrazného národního sebeuvědomování. Celou výchovnou oblast silně ovlivňuje vliv církve a nově vznikající vlastenecké a dobročinné spolky. Výchova je silně ovlivňována pedagogickými názory osobností J. F. Herbarta. K nejvýznamnějším českým představitelům tohoto období, jež zasahuje do pojetí pedagogiky jako vědy, patří Gustav Adolf Lindner. Lindner zpočátku obdivoval Herbarta, ale později studuje Pestalozziho a Diesterwega. V období válečných let 1914 – 1918 přichází hluboké sociální problémy, které nekončí ani při vzniku nového státu a světová hospodářská krize tyto problémy násobí. Mnohé rodiny jsou bez živitelů a jiní nemohou v mnoha případech zabezpečit ekonomicky rodinu z důvodu nemoci nebo nezaměstnanosti. Vzniklou situaci pomáhají zmírnit opět církve, dobročinné spolky či učitelé. V tisku vychází výsledky různých výzkumů, k nimž patří např. z roku 1921 *Dítě a válka* od J. Schneidera a studie V. Rýznara a M. Nečasové-Poubové z roku 1929. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 17 – 20)

Ve 20. a 30 letech se u nás podílely na rozvoji sociální pedagogiky ve svých dílech především I. A. Bláha, S. Velínský, F. Chalupný, a V. Vendyš, jejich názory a koncepce lze řadit na rozhraní pedagogiky a sociologie s ohledem na to, že díla pedagogická spíše akceptují normativní stránku jevů, sociologická díla zase spíše zjišťují přístup k realitě. (Světlana Kvapilová, 1996, s. 7 – 12). Pod vedením L. Kloubka, byly provedeny v roce 1931 nejobšáhlejší průzkumy životního, rodinného a sociálního prostředí žáků měšťanských škol. Významným českým pedagogem tohoto období byl také Otakar Kádner, který ve svých *Základech obecné pedagogiky* uvedl myšlenku, že je pouze jedna pedagogika, která je současně sociální i individuální. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 20 – 21)

Z pohledu poválečné tvorby se k významným dílům naší sociologie řadí *Úvod do sociologie* K. Gally, ve kterém pojednává autor také o sociální pedagogice. Publikace vyšla v roce 1937 a píše se v ní, že sociální pedagogiku v širším slova smyslu chápe Galla jako péči o vzdělání širokých sociálních vrstev, tedy i jako péči osvětovou a poskytování vzdělání je vnímáno dle něj jako předpoklad pro lepší uplatnění. (Kraus, 2008, s.16)

O mezilidských vztazích a metodice duševní práce psal v dobách socialismu Dr. Jiří Tolman. V té době poměrně ojedinělé publikace, ke kterým patří i kniha *Jak vycházet s lidmi*, ukazovaly potřebu chápání mezilidských v širších souvislostech. (Tolman, 1986, s. 7 – 11)

V roce 1996 vychází publikace *Člověk. Hodnoty. Výchova*, ve které Stanislava Kučerová mluví o člověku jako o jedinci, který vystoupil z říše přírody a vstoupil do říše kultury. Kučerová v publikaci uvádí: „*Hodnotovou výchovu, bychom mohli přijmout jako program rozvoje osobnosti, v pevném přesvědčení, že kulturní hodnoty, nejcennější dědictví, které člověk ve své cestě dějinami po tisíciletí nese a chrání, není možno ponechat živelnosti, náhodě nebo metodám, které odpuzují nebo znechucují. Vychovatel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat hodnoty objevovat, chápat, potřebovat, cítit, milovat a tvořit.*“ (Kučerová, 1996, s. 208)

Sociální pedagogika v České republice se v současnosti zabývá přednostně oblastmi prostředí, jeho vlivy na utváření osobnosti, pedagogizaci prostředí a prevencí spolu s terapií sociálních deviací jedinců a sociálních skupin. Je zaměřena na vztah jedince a společnosti, na otázky socializace a resocializace a studium vlivů prostředí, které slouží nejen k prevenci a zmírňování důsledků sociálně problémových jevů, ale také ke zvýšení sociálních kompetencí učitelů a vychovatelů. (Kvapilová, 1996, s. 13 – 17)

Na Slovensku se sociální pedagogika zpočátku utvářela spolu s českou. V období 70. let 20. století se hovoří o oboru sociální pedagogiky, jako o disciplíně řešící hlavně vztahy společnosti a výchovy. Významná osobností této doby prof. Ondřej Baláž v 90. letech 20. století řekl o sociální politice, že je disciplínou pedagogickou, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti, podílí se na vymezení cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření i rozvoji osobnosti ve výchovně vzdělávacím procesu v rodině, škole, ve volném čase a zájmové činnosti. (Bakošová, 2008, s. 15 – 20)

Po roce 1989 si vynutily společensko-ekonomické změny na Slovensku i transformační procesy v oblasti výchovy, školství a vzdělávání. Sociální pedagogika i sociální práce patří k pomáhajícím profesím a v minulosti měli společné historické kořeny. V průběhu vývoje si tyto disciplíny vytvářely vlastní modely pomoci, kdy se sociální pedagogika zaměřovala více na sociálně výchovnou činnost, a to především dětí a mládeže, sociální práce se zabývala více dospělými. (Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000, s. 6 – 9)

V devadesátých letech se stal termín sociální pedagogika velmi frekventovaným a začal se objevovat v různých významech a hned v roce 1991 vychází publikace O. Baláže *Sociální pedagogika – problémy a perspektivy*, v níž tento autor vymezuje sociální pedagogiku jako speciálně pedagogickou disciplínu. Tento termín se začal postupně používat ve čtyřech významech a to:

- v metodologickém smyslu, ve smyslu sociálně-pedagogického přístupu k výchovnému procesu, který odráží všechny proměny společnosti,
- jako pedagogická disciplína, jež se na výchovný proces zaměřuje ve volném čase (mimo vyučování) ve výchovných institucích především vlivem prostředí,
- jako studijní obor, který se začal studovat na vyšších odborných i vysokých školách,
- jako vyučovací předmět, v tehdejší době s různorodým obsahem. (Hroncová, Staňková, 2007, s. 23-44)

K představitelům sociologie výchovy 80. a 90. let patří Peter Ondrejko. V díle *Úvod do sociologie výchovy* píše Peter Ondrejko o tom, že samotný termín sociální pedagogika ze sedmdesátých let, se již stává synonymem sociální práce. Nejvýznamnější úlohu sociální pedagogiky a sociální práce spolu se sociální výchovou dělí do dvou skupin a to:

- z hlediska společnosti: vytváření podmínek pro podíl na tvorbě společenských podmínek a odkrývání sociálních problémů,
- z hlediska jednotlivců: působení na schopnosti samostatnosti, schopnosti komunikovat a vzájemně si pomáhat. (Ondrejko, 1998, s. 230 – 235)

V knize *Sociologie výchovy* z roku 1995 popisuje mnohostrannými teoriemi vztahy mezi pedagogikou a sociologií. Chápe sociologii výchovy jako speciální sociologickou disciplínu a současně jako disciplínu, která je součástí věd i výchovy. Velmi cenná pro rozvoj sociální pedagogiky jsou i jeho díla z oblasti sociálně-patologických jevů a kriminality např. *Protidrogová výchova* a jiné. (Bakošová, 2008, s. 14 – 20)

V 90. letech 20 století nastal na Slovensku intenzivní rozvoj sociální pedagogiky i sociální práce a již v roce 1990 se začal na Filozofické fakultě UK v Bratislavě vyučovat předmět Sociální pedagogika. K současným sociálním pedagogům, kteří pracují na vědecké a publikační činnosti, patří Jolana Hroncová. Tato slovenská pedagožka se věnuje nejen sociální pedagogice, sociologii výchovy, filozofii výchovy, ale i sociální patologii. Její vědecko-

výzkumná problematika je zaměřena především na sociálně-patologické jevy dětí a mládeže v závislosti na sociálním prostředí. (Hroncová, Hudecová, Matulayová, 2000, s. 250 – 287)

V současnosti se především snaží naši slovenští sousedé prostřednictvím sociálně-výchovné péče a edukativně zaměřené sociální pomoci předcházet nebo i řešit běžné, ale i složité životní situace jednotlivců. Zabývají se mimo jiné především narůstáním drogových závislostí i násilím ve společnosti, jež má charakter globálního světového problému.

Pojetím sociální pedagogiky jako životní pomoci se zabývá Doc. PhDr. Zlatica Bakošová. Její vědecko-výzkumná činnost je zaměřena mimo jiné na sociální pedagogiku a pedagogickou komunikaci. K dílům, která Z. Bakošová na Slovensku vydala, patří skripta *Sociálna pedagogika* v roce 1994 a v roce 2008 publikace *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*.

Z uvedených informací je zřejmé úzké propojení sociální pedagogiky a sociální práce, jejímž společným cílem je výchova ke svépomoci. Sociální pedagogika zde klade důraz především na preventivní působení, proto vstupuje do života jedinců již v dětském a mládežnickém věku a přechází až do dospělosti. K úkolům, které stojí před sociální pedagogikou v budoucnosti, patří mimo jiné i její řádné vymezení.

1.1.2 Stav zkoumání zvoleného tématu v zahraniční a cizojazyčné literatuře

V Polsku se sociální pedagogika rozvíjela kontinuálně od počátku 20. století do současnosti a zahrnovala zkoumání prostředí podmiňující účinnost výchovných postupů. Autoři se zaměřovali hlavně na prostředí přirozené výchovy, ke kterému patří rodina, vrstevnické skupiny a lokální prostředí. **Základy** sociální pedagogiky byly položeny S. Karpowiczem (1864 – 1921), který chtěl sociální pedagogiku formovat na objektivních základech a L. Krzywickim (1859 – 1941), jenž se zasloužil o rozvoj v oblasti osvěty a položil základy jejího systému. Předvídal rozvoj okruhu osvětových institucí, které umožní každému jedinci, aby se mohl plně zapojit do kulturního života a mohl se i dále vzdělávat. (Kraus, 2008, s. 9 – 12)

Praktická sociální pedagogika je prezentována především H. Radlinskou (1879 – 1954) a F. Znanieckim (1882 – 1958). Helena Radlinská je považována za zakladatelku sociální pedagogiky v Polsku. Zabývala se hlavně terénními výzkumy, jejichž poznatky shrnula a popsala v knize *Sociální příčiny školních úspěchů a neúspěchů*. Sociální pedagogika v Polsku má významné badatele i v současné době. Patří k nim osobnosti T. Pilcha, A. Kaminský, R. Wroczyński a další. (Kvapilová, 1996, s. 8 – 12)

Ryszard Wroczyński (1909 – 1987) a Helena Radlinská poukazují mimo jiné i na aspekty sociálně-výchovné práce s dětmi a mladými lidmi v čase, který tráví mimo školu. Důraz kladou na poznání sociálního prostředí, ve kterém se dospívající i děti pohybují. Z těchto zjištění je možné efektivně a výchovně působit na osobnosti mladých lidí a tím předcházet sociálně-patologickým jevům. (Kvapilová, 1996, s. 8 – 12)

V díle *Sociální pedagogika* Ryszard Wroczyński zdůrazňuje vliv prostředí na vývoj jedince. Uvádí mimo jiné, že na raný vývoj dítěte mají vliv dva hlavní podněty a to styk s lidmi a svět hmotných věcí. Čím více rozličných zážitků přijímá dítě z prostředí, tím plněji se vyvíjí jeho duševní život. V publikaci vyslovuje názor, že škola pouze částečně uskutečňuje výchovný proces dětí a mládeže, důležitou roli v tomto směru musí poskytovat především okolí a společnost, hlavně tedy rodiče a nejbližší vychovatelé. S těmito tendencemi výchovné praxe je spjat i rozvoj vědeckého zájmu o mimoškolní výchovu. Wroczyński v knize řeší také otázky spojené s vývojem technických a komunikačních prostředků v souvislosti s vlivem na okruh vývojových podnětů, které působí na mladou generaci. Klád si například otázku, jak mohou prostředky masového působení ovlivňovat utváření postojů, zájmů nebo chování a jaký je mechanismus těchto vlivů. Dále se zabýval v publikaci metodologií a potřebou zdokonalování výzkumných metod. (Wroczyński, 1968, s.11 – 17)

Ruská sociální pedagogika vychází také z kořenů, jež se nachází v pedagogické minulosti a přístupech sociálně-pedagogického charakteru. Najdeme je především v dílech ruského spisovatele Stanislava Teofiloviče Šackije (1878 – 1934), který zdůrazňoval význam prostředí na výchovný proces jedince a rozdělil ho do třech okruhů a to:

- rodina,
- škola a
- ulice (obec).

S. T. Šackij zastává názor, že výchovné působení školy na žáky se musí rozšířit až za její hranice, a že má škola spolupracovat i s dalšími institucemi, jež v dané lokalitě rozvíjí kulturní a společenskou činnost. Jeho známým dílem je kniha *Bodraja žizň* (Svěží život).

Dalším známým jménem ruské sociální pedagogiky je A. S. Makarenko, který byl vzdělaným pedagogem a spojoval teorii s bohatými praktickými zkušenostmi. Zabýval se především otázkami rodinné výchovy a působil jako vedoucí Gorkého kolonie v Poltavě a později i v pracovním táboře Dzeržinského. Na těchto místech s úspěchem uplatňoval svůj kolektivní výchovný systém založený na režimové metodě, který postupoval celým výchovně vzdělávacím procesem. (Kraus, 2008, s. 21 – 25) K Makarenkovým známým dílům, ve kterých se zabývá problematikou výchovy, patří knihy *Pedagogická poéma*, *Knihy pro rodiče*, *O výchově dětí v rodině* a další. Ve svých publikacích představuje všestranný systém pedagogického působení vychovatele či učitele na mládež.

Sociální pedagogika v **Sovětském svazu** ve 30. letech byla ovlivňována především totalitním režimem, kdy vše, co se tehdy odchylovalo od stalinistických dogmat, bylo nežádoucí, a proto také potlačováno. K nejhorším důsledkům v sociální oblasti však patřilo zasahování policie do práv a osudů občanů. V této době se uskutečnilo množství výzkumů v oblasti rodinné i vrstevnické, jejichž úkolem bylo odhadovat výchovné problémy v budoucnosti. (Kvapilová, 1996, s. 9 – 12) Podobně jako v našich zemích se i zde začala rozvíjet sociální pedagogika až v devadesátých letech. Z nejnovějších publikací zjistíme, že i v Rusku bylo toto období z pohledu sociální pedagogiky obdobím nalézacím a vymežovacím. Například v publikaci *Sociální pedagogika* (2004) chápe I. A. Lipskij tento obor hlavně jako teoretický, ale v praxi dle něj jde především o sociální práci. Zatímco publikace V. A. Nikita a kol. *Sociální pedagogika* (2002) se blíží svým pojetím spíše praxi a snaží se definovat předmět sociální pedagogiky. Obsahem práce je výchovná pomoc v socializačním procesu a jeho regulace i sociálně-pedagogická profese a činnosti spojené se sociální prací v oblasti sociální rehabilitace dětí a mládeže, práce s osobami narušenými, sociálně nepřizpůsobivými a také péče penitenciární. (Kraus, 2008, s. 21 – 25)

V Itálii se sociálně-pedagogické činnosti věnoval kněz Don Bosco (1815 – 1888), zakladatel kongregace salesiánů. K myšlence výchovné péče o dělnickou mládež ho přivedl jeho velký sociální cit. V roce 1847 tento italský kněz a pedagog vybudoval oratoř, která sloužila k modlitbám, ale i k ubytování chudé mládeže. V první polovině 19. století si politické i duchovní proudy uvědomovaly nebezpečí revolučních nálad a podporovaly projekty,

jež mohly předcházet nebezpečným společenským vzednutím. A proto také D. Bosco nazval svůj výchovný styl preventivním. V jeho pojetí se jednalo o prevenci jak motivační, tak i omezující. Vyváděl mladé lidi z mravně ohrožujícího prostředí a poskytoval jim nabídku seberealizace odpovídající jejich potřebám. (Procházka, 2012, s. 45)

„Za zakladatele teoretického proudu sociální pedagogiky i sociální pedagogiky jako teoretické vědy je právem považován Paul Natorp (1854 – 1924)“. (Procházka, 2012, s. 45)

Sociální pedagogika v Německu nejen vznikla, ale má zde i největší tradici. Svými myšlenkami přispívá do oblasti sociální pedagogiky především na filozoficko-sociologickém základě P. Bartha (1858 – 1922). Dle Bartha je výchova činitelem tvorby kulturní historie národa a dokonalost jedince je štěstím pro ostatní. K názorům tohoto myslitele také patří, že by měly být elementárně vzdělávány všechny děti bez ohledu na to, z jakých společenských vrstev pochází. Naproti tomu P. Bergmann (1862 – 1946), odmítal stanovování deduktivních výchovných cílů a doporučoval se opřít o empirický základ a výchovné cíle a zkoumání společenského prostředí. Bergman doporučoval také veřejnou kontrolu činnosti rodiny a výchovného prostředí pomocí takzvaných výchovných rad, které by měly za úkol předcházet nežádoucímu rozvoji osobnosti v dysfunkčních rodinách. H. Nohl (1879 – 1960) tyto názory rozšířil o problematiku spojenou se sociálně výchovnou péčí v praxi i problematiku profylaxe. Předpokládal, že potíže v životě lidí nezpůsobuje pouze jejich neschopnost či selhání, ale i podmínky, ve kterých žijí. Dle Nohla je potřeba těmito podmínkami se zabývat a vyvíjet snahu na jejich zlepšení. Ve 20. století se sociální pedagogika v Německu nadále kontinuálně rozvíjela a objevila se řada dalších významných jmen, k nimž patří například H. Marburgerová, která se zabývá potřebnými skupinami na okraji společnosti (sociálně postiženými jedinci, přistěhovalci, nezaměstnanými atd.). K hlavním představitelům této doby patří také K. Mollenhauer, který vidí v sociální pedagogice systém společenské pomoci, využívaného v konfliktních společenských situacích. Vytváření rovnováhy mezi požadavky jednotlivce a strukturou nároků společnosti a pomoc při řešení problémů při odstraňování vzniklých příčin je dle Mollenhauera hlavním úkolem sociální pedagogiky. Tyto myšlenky popisuje v knize *Úvod do sociální pedagogiky* z r. 1964. Sociální pedagogika v Německu je velmi úzce spjata se sociální prací. Představitelem tohoto vztahu a otázek s tímto problémem spjatých je H. Lukas, který chápe sociální práci jako součást sociální pedagogiky. Zařazuje do ní činnosti poradenské, pečovatelské, činnosti pomáhající všem věkovým kategoriím i volnočasové organizování. (Kraus, 2008, s. 9 – 25)

Cizojazyčná literatura

Jaroslav Balvín a Lenka Haburajová Ilavská pojednávají o sociální pedagogice v knize nazvané *О педагогических, философских и этических отношениях андрагогики, социальной педагогики и социальной работы*. Rozebírají zde ve třech kapitolách aktuální otázky i vztahy tří pedagogických disciplín, a to sociální pedagogiky, andragogiky a sociální práce. Vztah mezi sociální pedagogikou a andragogikou popisují autoři v druhé kapitole. Zabývají se otázkami věku a vymezení předmětu sociální pedagogiky. Autoři v uvedené kapitole uvádějí, že existují i jiné kultury než ty naše a nabádají k toleranci. (Балвин, Габурайова, 2012, s. 33 – 35)

V současnosti se stále častěji pedagogika i sociální pedagogika zabývá tématem vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a s tím spojeným vyučováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto interdisciplinárním tématem se zabývá i M. Bartoňová, M. Vítková a M. Vrubel v knize *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research*.

K zajímavým kapitolám patří kapitola 1.4, která popisuje inkluzivní vyučování. Tento způsob vyučování koresponduje s individuálními potřebami studentů. Dle autorů publikace bylo úspěšné učení ve smyslu zahrnutí analyzováno ve čtyřech oblastech:

1. **Orientační výuka:** Tato oblast popisuje úspěchy učitelů, kteří si vytvářeli vztah se studenty způsobem podpory a povzbuzování. Znali osobní situace studentů a byli v kontaktu s jejich rodiči.
2. **Postoje vůči začleňování:** Zde byl rozšířen názor, že by všichni studenti měli být vyučováni v inkluzivních školách. Výjimkou jsou studenti s těžkým zdravotním postižením a poruchami chování.
3. **Zážitky v učení:** Úspěšní učitelé pravidelně konzultují s kolegy vyučovací a vzdělávací problémy.
4. **Znaky osobnosti:** Učitelé jsou citliví vůči potřebám studentů. Poskytují jim dostatek svého času a připisují úspěch ve výuce schopnosti studentů se vzdělávat.

Tato publikace se na tento problém umožňuje dívat v komplexním pojetí bez limitů oborovosti. (Bartoňová, Vítková, Vrubel, 2014, s. 21 – 26)

Bartoňová se zabývá zajímavým sociálně-pedagogickým tématem v publikaci *Students with intellectual disability in inclusive education settings*. Publikace pojednává o studentech s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávacím prostředí. V knize se uvádí, že sociální inkluze je chápána jako schopnost patřit a zapojit se do společnosti. Učit se a získat dovednosti, být ekonomicky nezávislý a zapojit se do společnosti. Každý zapojený by měl rozumět, co slovo inkluze znamená ve školním prostředí. To zahrnuje porozumění rozdílům a právo každého dítěte na vzdělání v sociální souvislosti. (Bartoňová, 2014, s. 16)

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika v 21. století řeší mimo jiné otázky vzdělávání, vědecko-výzkumné činnosti, aktivity publikační, konferencí i seminářů. (Bakošová, 2008, s. 21)

Pro rozvoj sociální pedagogiky mají odborné studie a díla pedagogů velký význam. Jde nejen o teoretické, ale i praktické využití poznatků, které jsou v dílech popisovány. K současným úkolům sociální pedagogiky, které je třeba do hloubky propracovat, patří ujednacení chápání sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny, aby se tak mohla začlenit mezi vědecké obory. Dle Krause a Poláčkové lze konkrétní úkoly sociální pedagogiky formulovat následovně:

- relativně ujasnit a sjednotit terminologii,
- vymezit a v hlavních rysech vyjasnit předmět zkoumání,
- akceptovat globální problémy společnosti,
- pomáhat utvářet zdravý životní styl,
- rozpracovávat specifické metody a formy sociálně výchovné činnosti,
- zpracovávat profesiogram sociálního pedagoga,
- snažit v rámci pedagogické či vychovatelské profese o maximální využití a uplatnění poznatků v praxi. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 9 – 33)

Díla a teorie, které vznikají zaznamenáváním myšlenkových toků, se stávají základy významných teorií. Pomocí jejich aplikací do praxe se lidská společnost stále vyvíjí a nadále se i vyvíjet bude. Je zajímavé pozorovat, jak se některé teorie mění, či v menších úpravách prostřednictvím znovuobjevení jiných myslitelů na sebe navazují. Vztah mého tématu k sociální pedagogice je dán přirozeným vývojem této pedagogické disciplíny. Sociální

pedagogové, uvedení v této práci, patří k hybným silám našeho sociálně-pedagogického oboru.

1.3 K základním pojmům používaným v diplomové práci

„Pedagogické badatelství a praxe se neobejdou bez označování průběhů a výsledků závaznými slovy – pojmy. Každá odborná teorie pracuje se skutečnostmi a souvislostmi, které označuje určitými pojmy. Terminologická soustava patří k její výstavbě.“ (Palouš, 2010, s. 8)

Základní pojmy užívané sociální pedagogikou.

Sociální pedagogika

Pojem „sociální“ je mnohovýznamový, což znamená, že obsahuje více významů, a to ztěžuje jeho interpretaci. Kvapilová uvádí, že výše uvedený pojem má v českém jazyce nejméně dva významy. Význam první odpovídá anglickému nebo francouzskému slovu „social“ a znamená společenský, týkající se lidské společnosti a druhý význam je užší. Označuje jednotlivé jevy, případy, procesy či situace, jež vyžadují nějaké řešení. (Kvapilová, 1996, s. 17)

„Sociální pedagogika se zabývá především sociálním, společenským prostředím, zkoumá výchovné vlivy různých typů prostředí, reaguje na přeměnu jednotlivých činitelů objektivního prostředí, reaguje na přeměnu jednotlivých činitelů objektivního prostředí subjektivního.“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 25)

Socializace

Dle Kvapilové (1996 s. 21) je socializace proces, ve kterém dochází k postupné přeměně člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou. Jedná se o proces kultivace člověka, jeho postupného utváření a zapojování do sociálních vazeb a také sociálních rolí. K realizaci dochází zejména v průběhu mezilidských interakcí ve společenském životě. (Kvapilová 1996 s. 21)

Sociální role

Sociální role je pozice, kterou zaujímá člověk ve společnosti a ve skupině. Je to status, jež jedinci přisuzuje určitá práva a povinnosti i určitou prestiž. K vrozeným statusům patří například pohlaví, získaným statusem je například společenská aktivita člověka a připsa-

ným statusem je např. věk. Statusem je tedy místo, jež člověk zaujímá v určitém společenském systému na základě vrozených, získaných a připsaných vlastností. Povinnosti i práva jedince spjaté s jeho statusem je možné chápat jako jeho společenskou roli. (Kvapilová, 1996, s. 19)

Prostředí

Rodinné prostředí je tvořeno rodinou, která patří k významným společenským institucím. Její výchovná funkce je nezastupitelná a je tak i akceptována jak laickou tak odbornou veřejností. Bez zkoumání rodiny by byla historie vývoje lidské společnosti neúplná. Rodinu můžeme označit jako přirozené prostředí, do kterého se jedinec rodí, aniž by si mohl vybrat jiné a přejímá od rodičů to, co pro něj připraví. V tomto prostředí se lidé učí reagovat na okolní svět a na situace, ve kterých se postupně ocitají. Rodinné prostředí by mělo poskytovat v dostatečném množství a kvalitě rozličné podněty a jeho ideálem je prostředí, které je harmonické. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 26 – 27)

Školní prostředí bývá často sledováno z pohledu institucionálního a cílevědomého výchovně-vzdělávacího působení. Součástí tohoto lokálního prostředí je škola, od které se očekává, že bude mít výrazný vliv na rozvoj lidského jedince. Protože se jedná o instituci, má stanovené cíle, metody i techniky práce i vlastní organizaci a je specifická tím, že je založena na interakci dětí a dospělých. Hlavním požadavkem kladeným na školu je zabezpečení vzdělání, ale dnešní doba po škole vyžaduje, aby na jedince působila i v oblasti výchovné. Tento výchovný úkol je vyzdvihován v pedagogické literatuře u mnoha autorů, k nimž patří především J. A. Komenský, J. J. Pestalozzi a J. Dewey. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 28)

Sociální klima školy odráží vztahy mezi členy sociální skupiny, atmosféru ve vyučování i mimo vyučovací hodiny, organizaci školy, vymezení školních pravidel i ochotu pomoci žákům i postupnou integraci žáků do již existujícího společenského systému. K závažným otázkám současnosti, v souvislosti se sociálním prostředím, patří problém připravenosti škol k práci s žáky etnických skupin či minorit. Školním klimatem se v současné pedagogice zabývají např. J. Mareš, J. Lašek a V. Švec. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 29)

Lokální prostředí lze definovat jako skupinu lidí, která žije na ohraničeném teritoriu, jež uznává společné tradice, symboly a hodnoty. Tato skupina lidí využívá stejných služeb

a institucí a žije v určitém pocitu sounáležitosti, vnitřní bezpečnosti a je připravena ke společným činnostem. Jde o prostředí, která jsou determinována faktory přírodními, kulturně - společenskými, historickými a lze je charakterizovat těmito znaky:

- demografické znaky – velikost (daná hlavně počtem obyvatel, jejich hustotou zalidnění, strukturou obyvatel atd.),
- komunikační propojenost daného prostředí (dopravní prostředky, telefonní a počítačové sítě atd.),
- ekonomické znaky, jež se v dané lokalitě vyskytují (průmysl, zemědělství atd.),
- věcně-prostorová stránka, kterou tvoří charakter zástavby, průmyslové zóny, sportoviště, dětská hřiště atd.,
- společensko-kulturní charakter, jenž tvoří kulturní a vzdělávací instituce, úroveň kulturního života v obci, náboženské a politické organizace i turistický a cestovní ruch,
- osobnostně vztahová stránka, do které patří rozčlenění obyvatel do sociálních skupin (např. věkových, zájmových, profesních) i společenských vrstev, různé sítě vazeb od formálních (mezi učiteli a rodiči, obchodními partnery atd. po zcela neformální (příbuzenské, přátelské atd.). (Kraus, 2008, s. 94 – 95)

Pomůcky

„Pomůcky jsou bezprostředními nosiči učiva: obrazy, diapozitivy, filmy, počítačové programy apod.“ (Palouš, 2010, s. 12)

Alternativní školy

Alternativní školy lze chápat jako školy, které bez ohledu na zřizovatele, mají jeden podstatný rys, odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných) škol daného vzdělávacího systému. Různost těchto škol může spočívat v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, kurikulárních programech, parametrech edukačního prostředí, způsobech hodnocení výkonů žáků, vztazích mezi rodiči a školou spolu s místní komunitou atd. (Průcha, 2012, s. 25)

Tradiční školy

Tradiční školy jsou školy takové, jež svými charakteristikami reprezentují určitou většinou zavedenou normu, standard a předepsaný vzor. (Průcha, 2012, s. 26) Tradiční škola se zaměřuje především na učivo ne na žáka a převládají zde slova učitele, nad činností žáka. Postupuje se podle rytmu daného učitelem a převládá organizační forma výuky. Motivuje se odměnami, tresty, pochvalami a se všemi dětmi se zachází stejně (předpokládá se, že dítě je v daném věku vždy na stejném stupni vývoje) jsou předem dána přesná pravidla.

Výchova

„Výchova, specifický druh lidské činnosti, zaměřené cílevědomě na utváření tělesných a duševních vlastností lidí, především dorůstajících generací, a to v soulase s cíli a úkoly, které si společnost, popř. společenské třídy a skupiny vytyčují na určitém stupni historického vývoje.“ (Kujal, 1967, s. 369)

Vzdělání

Vzdělání je souhrn poznatků z jednotlivých oborů vědy a společenské praxe, s nimi spjaté intelektuální a praktické dovednosti, které si jednotlivec osvojuje především při vyučování na školách, rozličnými formami sebevzdělávání a také v praktické činnosti. V důsledku osvojování poznatků a činností se rozvíjejí nejen poznávací procesy, ale také se utváří psychické vlastnosti osobnosti, motivy a formy jednání a také potřeby, zájmy, city, formují se postoje, přesvědčení i názor člověka na svět. (Kujal, 1967, s. 434)

2 PEDAGOGIČTÍ PŘEDSTAVITELÉ;

2.1 Filozofie výchovy a teorie výchovy jako jedno z východisek zkoumání života a díla pedagogů

„Filozofická východiska sociální pedagogiky lze hledat především v osvícenství, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti 18. století.“ (Kraus, 2008, s. 10)

G. A. Lindner řadí sociální pedagogiku pod pojem filozofické pedagogiky. Staví ji proti výchově individualistické jako utilitaristické, sobecké a prospěchářské s tím, že člověk není vychováván pouze k individuálním cílům, ale především k cílům společenským. Obsahem takové výchovy je výchova národní, národohospodářská, pracovní, mravní, protože taková výchova připravuje člověka k tomu, aby se podílel na společenských činnostech a cílech. (M. Přadka, D. Knotová, J. Faltýsková 2004, s. 17 – 23)

Palouš o výchově uvádí: *„V oblasti pedagogické usiluje vychovatel o to, aby vychovávaný vzal téma za své, aby on sám objevil náležitou odpověď jakožto pravou, aby v něm zajiskřilo správné řešení a konečně k tomu, aby se naklonil v duchu nálezu k činu – to je přece samotný základ Sokratova usilování. Bez oboustranné otevřenosti to nejde.“ (Palouš, 2009, s. 33)*

O „pedagogice komunikace“ říká Schaller, že tato teorie výchovy nevychází ze vzájemně komunikujících subjektů. Schaller upozorňuje v rámci „pedagogiky komunikace“ na fakt, že výchovná individualizace i sociace vchází do „primordiálního společenství“, které je důležité ještě před pedagogickým rozvrhování výchovy. (Palouš, 2008, s. 7 – 47)

2.1.1 Tradiční pedagogické pojetí

Standardní neboli tradiční školy svými charakteristikami reprezentují jistou většinou zavedenou normu. Většinu státních základních škol v České republice lze v tomto pojetí považovat za školy standardní. (Průcha, 2012, s. 21 – 27)

Tradiční způsoby učení jsou obecně považovány za jednostranné. Vyučující přednáší poznatky ve formě závěrů prostřednictvím obrázků a slov a od žáků se očekává, že budou tyto informace bezchybně přijímat a zapamatují si je do doby, kdy budou zkoušeni. Při zkoušení mají žáci poznatky co nejlépe zopakovat a ti, kterým se podaří co nejpřesněji, jsou pova-

žování za schopné a dosáhnou lepší známky. Výhodou tohoto vzdělávání je možnost vysokého počtu žáků ve třídě na jednoho učitele. V tradiční pedagogice, se hlavní důraz přikládá především její normativní funkci, to znamená, že teorie je zaměřována na vytýčení ideální podoby toho, čeho se má výchovou jedinců či skupin dosáhnout. (Průcha, 2012 s. 7 – 12)

Miron Zelina pod tradiční školou rozumí:

- školu paměťově-reprodukční,
- školu s autoritativním postavením učitele,
- školu, která používá donucovací metody,
- školu, jež má relativně stálou organizaci vyučovacích hodin, vyučování i školního roku,
- jde o školu s pevnými osnovami i učebními plány,
- je to škola s direktivním způsobem řízení školy a edukativních procesů. (Zelina, 2000, s. 13 – 18)

Tradiční pedagogika staví na souvislostech mezi intelektem a morálkou a předpokládá, že si dítě může osvojit učivo bez ohledů na zájmy, zkušenosti a dosavadní vývoj. Představitelé tradiční pedagogiky prosazují názor, že mravní výchovu lze naučit stejně jako ostatní předměty. (Zelinková, 1997, s. 5 – 17)

2.1.2 Alternativní pedagogické pojetí

Alternativní školství a otázky s ním spojené jsou v dnešní době často diskutovaným tématem v naší zemi i zahraničí. V České republice se problematikou alternativního školství zabývají osobnosti jako např. Karel Rýdl, Vladimír Jůva, Jan Průcha a mnozí další, ke slovenským představitelům patří např. Miron Zelina.

K alternativním školám patří školy takové, které se zcela či částečně odlišují svými cíli, učebními osnovami, formami učení a vyučování, organizací školního života či spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik veřejných škol. Tímto alternativní školy nabízí jinou možnost vzdělávání. Alternativní školy, které nazýváme také školami svobodnými, jsou považovány za školy reformní a vznikly z kritiky, které byly vznášeny vůči veřejným ško-

lám. Takovéto školy jsou zpravidla zřizovány neveřejným zřizovatelem. (Průcha, 2012, s. 21 – 28)

V oblasti alternativní pedagogiky působí pedagogové, kteří popisují, rozpracovávají metody, provádí metodologická šetření a vyhodnocují možné přínosy i zápory těchto metod. Zabývají se zejména didaktickými odlišnostmi, protože předpokladem je, že žáci alternativních škol se učí jinak i učitelé učí jinak než ve standardních školách a třídách. K nejdůležitějším **znakům** alternativních vyučovacích metod patří zaměření na osobnost žáka a jeho rozvoj.

Jan Průcha se zabývá alternativním školstvím ve své knize *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Zkoumá otázky, jaké změny ve vzdělávání vznikají a jestli jsou užitečné či perspektivní. Pojem alternativní vzdělávání je mnohovýznamový a je často užíván jako ekvivalent k pojmům jako netradiční škola, otevřená škola, nezávislá škola apod. Jde o takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem či jinými tradičními institucemi. Alternativní vzdělávání je obvykle spojeno s radikálními koncepcemi vzdělávání jako např. odmítání formálního kurikula nebo formálních metod výuky. Dle Průchy je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu „alternativní škola“, a to v závislosti na sféře jeho užívání. V úvahu je možný tedy brát aspekt:

- školsko-politický,
- ekonomický,
- pedagogický a didaktický. (Průcha, 2012, s. 21 – 28)

Míron Zelina pod pojmem „alternativní školství“ má na mysli takovou školu, školství a pedagogiku, která je alternativní k tradiční. Alternativní školský systém pracuje na úrovni systémové analýzy, která se ve většině znaků liší od školy tradiční, tak že má jiné osnovy, cíle, metody apod. Alternativní škola má dle Zeliny zasahovat podstatu, to znamená uskutečnit pokus o novější definování cílů, efektivnější školu s důrazem na jiné cíle, než jaké jsou pouze vyučování a vzdělávání v tradičním obsahu a klasickými metodami školy, jež pracuje se starými cíli. (Zelina, 2000, s. 13 – 17)

Pod pojmem alternativní škola se dle Zeliny rozumí systémově nově koncipovaná škola vůči tradiční. Vyznačuje se inovačními systémovými znaky a změnami v oblasti:

- filozofie a cílů výchovně-vzdělávacího procesu,
- obsahu a kurikula,
- metod, přístupů, techniky, instrukční strategie a technologie ve vzdělávání a výchově,
- řízení a organizace školy,
- postavení učitelů rodičů a žáků ve vztahu ke škole.

Snahou alternativních škol je hledání lepších a efektivnějších způsobů edukace. (Zelina, 2000, s. 8 – 18)

2.1.3 Sociální pedagogické pojetí

Sociální pedagogika vznikla pod vlivem sociologie na přelomu 19. a 20 století a byla reakcí na tehdejší psychologické a biologické teorie, jež nepřikládaly žádný význam prostředí na utváření osobnosti. (Zlatica Bakošová, 2008, s. 9 – 15)

Cílem sociální pedagogiky je obnovení normality člověka, snižování jeho závislosti na ostatních, aktivizace jeho vlastních sil při řešení jeho životních problémů a situací. (Hronecová, Hudecová, Matulayová, 2000, s. 267)

Za zakladatele sociální pedagogiky bývá považován Paul Natorp (1854-1924), který jako první použil termín sociální pedagogika ve spise „*Religion innerhalb der Grenzen der Humanität*“. Natorp svoji koncepci sociální pedagogiky zakládal a tvořil na Kantově filozofii a Spencerově pojmu vývoje. Jako cíl společenského vývoje spatřoval v ideální společenské jednotě, ke které má přispívat především výchova, spolu s utvářením individuálních mravních vlastností jedinců. Jako předpoklad rozumové výchovy zdůrazňoval Natorp výchovu volní, kterou ztotožňoval v podstatě s výchovou mravní. Koncepce Natorpovy pedagogiky je především teoreticky orientovaná a vyplývá především ze společenské situace v Německu v době 1. světové války a těsně po ní. (Světlana Kvapilová, 1996, s. 7 – 12)

K významným sociálním pedagogům se řadí také P. Bergmann (1862 – 1946). Své názory vyjádřil ve spisu „*Soziale Pädagogik*“. V jeho teorii se objevují evolucionistické prvky,

na kterých staví své pojetí sociální výchovy, v níž sociální pedagogika má nahradit pedagogiku individuální. (Světлана Kvapilová, 1996, s. 9 – 12)

Evropská sociální pedagogika, se vyvíjela mezi dvěma světovými válkami, především v Německu. Přínosem byly nové koncepty a přístupy, které měly kompenzovat ztráty vzniklé válečnou situací a zlepšit tak situaci národa po prohrané válce, čímž se posouvá chápání obsahu sociální pedagogiky od původního protikladu individuální pedagogiky v Natorpově pojetí k praktickým činnostem, které mají řešit sociální problematiku dětí, mládeže i dospělých. (Světлана Kvapilová, 1996, s. 8 – 12)

2.2 Představitelé tradičního pojetí pedagogiky

J. A. Komenský je považován za zakladatele pedagogiky jako vědy o výchově. J. F. Herbart vnáší do výchovy a vzdělávacího systému systematickosti, ucelenost i určitou jistotu, že formálně stanovené pedagogické postupy a kategorie zvýší pravděpodobnost dosažení žádoucích změn u žáků.

2.2.1 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

Život J. A. Komenského byl poznamenán bouřlivými událostmi třicetileté války. Tato válka začala, když mu bylo 25 let a skončila v jeho 56 letech. Je považován za největšího pedagoga v dosavadní historii výchovy a také významného představitele pedagogického realismu sedmnáctého století, který vybudoval základy pedagogického systému. Rozpracoval zákony výchovy rozumové, ukázal hodnotu pořádku i disciplíny a snil o výchově všech. Jeho pohled byl pohledem makrospektickým. Nebyl však pouze pedagogem, věnoval se i svým povinnostem kněžským a biskupským v Jednotě bratrské. Jeho rozsáhlé dílo *Všeobecná náprava o věcech lidských* pojednává o Komenského poslání, které spatřoval především ve snahách všennápravných a vševědných. Svých největších úspěchů dosáhl už za svého života jako autor učebnic, a to především *Brány jazyků otevřené*, *Orbis Pictus*, *Velké Didaktiky* a česky psaného díla *Informatoria školy mateřské*. (Cipro, 2002, s. 393 – 415)

Komenský se narodil 28. 3. 1592 v jihomoravské Nivnici. Brzy však osiřel, a proto pobýval u svých příbuzných ve Strážnici. V 16 letech odešel na latinskou školu v Přerově a po třech letech na Akademii v Herbornu. V dalších následných letech působil v Přerově jako učitel, pak krátce pobýval ve Fulneku. Do osudu Komenského zasáhla Bělohorská porážka, která měla za následek, že musel z důvodu své příslušnosti k Jednotě bratrské léta prchat

a ukrývat se před persekucí. Své útočiště našel posléze v polském Lešně jako ředitel gymnázia. Další cesty Komenského vedly do Elblagu ve Švédsku. Ve švédském Elblagu strávil sedm let, kde v době svého pobytu pracoval na učebnicích. Byl však zklamán vestfálským mírem, a proto se vrátil zpět do Lešna. Z Lešna zamířil na přání knížete Rákoczyho do Šaryšského Potoku, kde strávil čtyři roky jako správce tamního školství. Již potřetí se v roce 1654 vrací do Lešna, které bylo v roce 1656 vypáleno ve švédsko-polské válce. Při požáru přichází Komenský o veškerý majetek, mnoho cenných knih, rukopisů a mimo jiné i o svůj latinsko-český slovník. Na pozvání příznivce Vavřince de Geera odchází do Amsterdamu, kde pracuje posledních 16 let na svých pedagogických a pansofických spisech. Tady vychází také jeho soubor pedagogických prací: *Opera didactica omnia* a *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. J. A. Komenský umírá v Amsterdamu dne 15. 11. 1670. (Cipro, 2002, s. 393 – 425)

Komenský rozpracoval filozofii vzdělávání a výchovy pro každé dítě. Posazoval myšlenku, že každé dítě má být vychováváno a vzděláváno. Rozpracoval metody, stadia a principy vzdělávání a vypracoval základní pedagogické zásady postupnosti výchovy a vzdělávání, které jsou aktuální dodnes. (Zelina, 2010, s. 107)

Vladimír Jůva o Komenském píše: „*Komenský ve svém posledním pedagogickém spise Vševýchova poprvé systematicky analyzuje celoživotní výchovu jedince od narození až do smrti. Podmínky současného světa a jeho stále rychlejšími proměnami ekonomickými, sociálními i kulturními si přímo vynucují pojímat výchovu jako celoživotní proces. A tak pedagogika v současném pojetí je vědou o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých.*“ (Jůva, 2001, s. 10)

Dr. E. Čapek píše o Komenském ve své publikaci *Jan Amos Komenský: Stručný životopis*, že byly doby, kdy byl Komenský téměř zapomenut. Znovu objeven byl až ve století devatenáctém nejdříve jako didaktik a po té jako myslitel o organizaci lidské společnosti. První životopis o Komenském u nás píše František Palacký. O dvacet let později bylo vydáno jeho hlavní dílo *Didaktika*. (Čapek, 1957. s. 103 – 109)

Komenský ve svém uvažování byl nadčasový a zastával názor, že lze učit všechny, všemu a všestranně a tím může každý dojít k osvícení a božímu řádu, čímž se jeho pohled zásadně odlišuje od mechanického pojetí přírody a jejího poznání. Cílem jeho snah je výchova v lidství, tedy ke všeobecné lidské vzdělanosti. Víra v řád světa a jeho poznatelnost vede

Komenského k myšlence vševedy, to znamená učit se všemu veškerenstvu a jeho řádu. (Kasper, 2008, s. 16 – 19)

Literární odkaz J. A. Komenského je velmi bohatý. S dílem tohoto pedagoga *Velkou Didaktikou* se budeme zabývat v praktické části diplomové práce, kde dílo podrobněji přiblížíme a vybrané části knihy podrobíme textové analýze.

2.2.2 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)

J. F. Herbart svým analytickým rozpracováním výchovného a vzdělávacího procesu, významně ovlivnil výchovnou praxi, a to především pojetím středního školství i rozvojem pedagogické teorie. Jeho pojetí pedagogiky je založeno hlavně na etice, která pomáhá určit výchovné cíle. Výchovné cíle rozděluje na nezbytné, jako jsou pevný charakter, rozvoj aktivity mnohostrannosti zájmů a možné, které se již vztahují ke konkrétnímu povolání. Proces výchovy člení Herbart do tří oblastí a to: vyučování, vedení a mravní výchova. U vyučování má být hlavní podstatou mnohostranný rozvoj zájmů, podstatou vedení se má stát regulace současného chování vychovávaného jedince a úkolem mravní výchovy má být, dle Herbart, vštípení etických ctností. Pojmy Herbarovy teorie a herbartismu nelze však zaměňovat, protože herbartismus je dílem Herbartových žáků, kteří zbavili formální didaktické kroky jejich filozofické dimenze, a samo učivo se stalo nositelem výchovného působení. Herbartovské třídy se staly místem strachu a strnulosti, kde převládala kázeň a tělesné tresty. Kládl se zde přemrštěný důraz na poznatky. Vyučování se stalo verbálním a schematickým s velkým důrazem na pamětní osvojování poznatků. Herbartova pedagogika byla na počátku 20. století kritizována moderními pedagogickými proudy. Německá pedagogika se v současnosti vrací k Herbartovi, zbavuje ho dezinterpretací jeho následovníků a ukazuje jeho myšlenky, které jsou i v dnešní době aktuální. (Jůva, 1997, s. 24 – 30)

Herbart vychází z ideje vyučování jako procesu a opírá se přitom o asociační teorii, která říká, že základním prvkem lidské psychiky jsou představy a zákonitosti, jejich získávání a utváření. Vyučování dle názoru Herbart má žáky obohacovat, třídit i rozmnožovat jejich myšlenky a představy, čímž se rozvíjí nejen jejich vědění, ale i vůle. V duchu asociační psychologie stanovil Herbart čtyřstupňový model vyučování, který se stal známý pod názvy: **jasnost, asociace, systém a metoda**. Tento pedagog také upozornil na vzájemný vztah obsahu, vyučujícího učitele a učícího se žáka. Tato myšlenka vstoupila do historie pedagogiky pod názvem *Herbartův didaktický trojúhelník*. (Kasper, 2008, s. 107 – 108)

Herbart vypracoval ucelenou koncepci výchovy, ale jeho význam spočívá především v oblasti estetické výchovy a vytvoření metodologické struktury institucí, metod a postupů při vzdělávání dětí a mládeže. Rozpracoval systém předmětů, osnov a metod, kdy postupoval od jednoduchého ke složitějšímu, čehož v mnohých směrech dodnes využívá klasické školství. (Zelina, 2010, s. 107 – 108)

Seznámení s Herbartovými myšlenkami a jeho pedagogikou je přínosné pro každého pedagoga. Některé jeho myšlenky jsou nadčasové. Rozpracoval mnoho důležitých didaktických otázek, které jsou platné ještě dnes a budou nejspíš aktuální i v budoucnosti.

2.2.3 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

„J. J. Rousseau (1712 – 1778). Rousseau tvrdí, že neobyčejný rozvoj kultury lidstvu spíše uškodil, než prospěl, ta že protivy mezi bohatým a chudým, že způsobila na jedné straně nesmyslné štvání a shon po bohatství, na druhé straně nejvyšší bídu a nejkrajnější nouzi, že učinila lidi, kteří před kulturním rozvojem v primitivním, přírodním stavu prý byli spokojeni a dobří, nespokojenými a horšími.“ (A. I. Bláha, 1991, s. 30)

Rousseau je považován za genia pedagogického romantismu osmnáctého století a stal se inspirátorem pedagogické psychologie. Objevil výchovnou sílu citu, ukázal hodnotu svobody a volnosti, jeho pohled na jedince byl mikroskopický a směřoval do jeho nitra. S Komenským ho spojuje důraz na soulad výchovy s přírodou, kritika výchovného formalismu a idea lidskosti jako hlavní úloha výchovy. Jeho epochální filozofické dílo *Emil* bylo oceněno v plné míře až 200 let po svém vzniku. Tato publikace vyvolala v roce svého vydání vlnu čtenářského zájmu, ale i odporu ze strany církve a vlády. Dílo je považováno v historii za neobyčejné z hlediska obsahu i formy. Jde o rozsáhlý pedagogický román se dvěma hlavními představiteli, Emilem a jeho vychovatelem. Dle Rousseaua je na místě výchova nezasahující do přirozeného vývoje člověka a omezující se především na odstraňování vlivů, jež tento vývoj brzdí a pokřivuje. (Cipro, 2002, s. 467 – 468)

J. J. Rousseau se narodil 28. 6. 1712 v Ženevě. Svým původem byl Francouz. Jeho matka zemřela při jeho narození, otec opustil Ženevu v jeho osmi letech a od té doby žil u svých příbuzných a později u cizích lidí. V šestnácti letech opustil domov a odešel do světa. V Paříži se roku 1741 setkal s ženou svého života Terezií Vesserovou s níž měl pět dětí, které poslal všechny do nalezince. Rousseau byl přesvědčen, že to tak bude pro děti lepší. Po letech však změnil názor a litoval, že se dětí vzdal, protože je již nikdy neviděl. Dalšími

jeho známými díly jsou filozoficko-politická úvaha s názvem *Smlouva společenská* a román psaný v dopisech *Nová Heloisa*. V roce 1762 vydává román *Emil*, ve kterém zpochybňuje nejen moc společenskou, ale i církevní, a proto je na rozkaz pařížského parlamentu kniha spálena a na Rousseaua je vydán zatykač. Stal se štvancem, ale podařilo se mu uprchnout. Útočiště našel u pruského krále a později u přátel ve Francii. Pod tíhou pocitu stálého nebezpečí začal trpět stihomamem, ale přece ještě napsal obsáhlé *Paměti a botanický slovník*. Rousseauovo poslední dílo *Snění osamělého poutníka* je věnováno autorově nejšťastnějším rokům života. Na jeho myšlenky se odvolávají všichni známí pedagogové, jež stavěli a staví studium dítěte, jeho zdraví, přirozený vývoj a také mravní i citovou výchovu na přední místo. (Cipro, 2002, s. 468 – 476)

Rousseau je považován za zakladatele humanistické výchovy pro jeho přesvědčení o přirozenosti výchovy i pro kladení důrazu na přirozený rozvoj osobnosti. Dle Rousseaua mají obsah i osnovy vzdělávání vycházet z přirozených potřeb dítěte. (Zelina, 2010, s. 107)

Dle Rousseaua se nemá jedinec vychovávat na základě zkažené kultury a společnosti, ale výchova musí být založena na přirozenosti dítěte, na jeho vnitřních danostech, protože ještě nejsou zkaženi civilizačním a kulturním nánosem. (Kasper, 2008, s. 59 – 61)

J. J. Rousseau je francouzským pedagogickým a filozofickým velikánem, který se do světových dějin zapsal jako autor originálních, provokativních i inspirujících myšlenek. Pro své názory netradiční názory a myšlenky je tento velký myslitel dodnes rozporuplně vnímán.

2.3 Představitelé alternativního pojetí pedagogiky

Vývoj a vznik alternativních škol se spojuje s vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika se rozvíjela od počátku 20. století a je spojována s teoriemi významných pedagogů a myslitelů, mezi které patří J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a jejich následovníci. (Průcha, 2012, s. 34)

Zakladatelem reformní linie se stal Belgičan Ovide Descoly (1871 – 1932). V roce 1907 založil v Bruselu reformní „Školu životem pro život“, ve které se prosazoval zejména princip pracovní výchovy a respektování zájmů dítěte. Nejvýznamnějším Československým představitelem reformní pedagogiky dvacátých a třicátých let minulého století byl pedagog a psycholog Václav Příhoda (1889 – 1979). Teoretické i praktické poznatky o nových tren-

dech vývoje školství přivázel se svých studijních pobytů v USA i jiných zemí. (Průcha, 2012, s. 35 – 37)

2.3.1 Maria Montessori (1870 – 1952)

Významná italská pedagožka, patřila k největším představitelkám reformního pedagogického hnutí, jež směřovalo k osvobození dítěte od jednostranně autoritářské výchovy, ve kterém má hlavní slovo učitel a dítě se pouze řídí jeho pokyny. M. Montessori zastávala reformně pedagogický princip, že výchova má vycházet z přirozených dětských náklonností a zájmů, ale tyto náklonnosti a zájmy musí být prohlubovány cvičením k čemuž je potřeba, aby byla probuzena a uplatňována také odpovědnost dítěte. Její zájem byl směřován především k dětem předškolního věku, později však aplikovala své zásady i na školní mládež. Dle jejího názoru je úkolem učitelky mateřské školy působit na dítě spíše nepřímo organizací okolí dítěte tak, aby se jeho schopnosti v aktivním svobodném styku s ním rozvíjely samostatně. Orientovala se na vytváření prostřednictvím didaktických materiálů, které přitahovaly zvědavost dětí a podněcovaly jejich manuální i duševní aktivitu. Montessori byla vzdělaná v medicíně i psychiatrii a byla přesvědčená, že dítě má v sobě takzvaný plán výstavby duše, dle kterého se dítě postupně a samo vypracovává v člověka. Výchova má dítěti dle Montessori poskytovat věcný materiál, vše s ohledem a respektem na vývojové potřeby jedince a zvláště pak fáze vysoko vystupňované vnímavostí k absorbování určitých výchovných podnětů. Tímto přístupem se umocňuje hluboká bezděčná koncentrace pozornosti jedince a jeho smyslových orgánů k dané věcné aktivitě, která vede od neurčitosti k určitosti, od chaosu k pořádku. Dle Montessori by bylo ideální pro děti vytvořit jejich vlastní svět a jemu přizpůsobit i zmenšené rozměry nábytku ve výchovných zařízeních pro děti předškolního věku. Ve své knize *Dítě v rodině* popisuje mimo jiné tříletou holčičku, kterou pozorovala Montessori při hře s válečkem, který prostrkovala zaujatě do určitého otvoru. Co však zaujalo badatelku ještě více, než s jakým zaujetím si dítě hrálo, bylo to, že když holčička náhle přestala, vstala a odešla spokojená s jasnými očima, veselá, uvolněná a odpočatá a usmívala se, jako děti, které se probudí z blaženého spánku. Tyto jevy pozorovala Montessori stále častěji. Pokud děti provedly nějakou práci soustředěně, zdály se být pokaždé vnitřně posílené a odpočaté. (Cipro, 2002, s. 97 – 99)

Montessori je považována za zakladatelku individuálního systému předškolní výchovy. Zabývala se intenzivně teoreticky i prakticky stimulačními vlivy, které ovlivňují vývoj

dětských smyslů, což popisuje ve své *Příručce vědecké pedagogiky*. O vztahu svobody a disciplíny píše ve spisu *Metoda vědecké pedagogiky*. V díle *Sebevýchova v raném dětství* charakterizuje úlohu učitelky, kde ukazuje základní rozdíl mezi tradičním a novým pojetím učitelské práce. V roce 1908 byla v Římě založena první asociace s názvem Opera Montessori. Tato asociace začala šířit její metody po celém světě. (Cipro, 2002, s. 100 – 104) Dalším dílem Montessori je kniha *Absorbující mysl, vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. V této publikaci se zabývá autorka vývojem dítěte a jeho vzděláváním.

Teoretická část práce o M. Montessori je zaměřena na seznámení s jejími myšlenkami a díly. Znaky koncepce montessori pedagogiky, spočívající v novodobých přístupech k dítěti. K těmto přístupům patří ponechání svobody a volnosti dítěti, jejichž uplatňování musí být však cílené a systematické. Maria Montessori se ve svých vyučovacích metodách zaměřuje především na žáka a jeho potřeby.

Bližší seznámení s publikací *Tajuplné dětství* a analýzu vybraných specifických znaků svobodné pedagogiky Montessori, budeme provádět, z vybraných kapitol knihy v praktické části práce formou obsahové analýzy.

TEORETICI, ZABÝVAJÍCÍ SE ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKOU

2.3.2 Václav Příhoda (1889 – 1979)

Václav Příhoda se narodil roku 1889 v Sánech u Poděbrad a byl nejmladším z deseti sourozenců. V obecné škole ho učil jeho otec. Jeho studium pokračovalo na reálném gymnáziu, kde také složil maturitní zkoušku. Dalším místem jeho studia byla filozofická fakulta Karlovy univerzity a jeho studijním oborem se stala románská a germánská filozofie. Zajímal se také např. o pedagogické a psychologické studijní obory. V. Příhoda studoval nejen v Praze, ale i v zahraničí. Roku 1911 odjel na prázdniny do Florencie, kde onemocněl tuberkulózou. V roce 1914 složil státní zkoušku, která mu umožnila vyučovat němčinu a francouzštinu na středních školách. Začal vyučovat na reálném gymnáziu v Praze. Zajímal se o americkou pedagogiku. Po smrti manželky se rozhodl, že odjede do Chicaga, kde vyučoval na střední škole. V Americe začal studovat experimentální metody v psychologii a pedagogice. Získané pedagogické poznatky chtěl uplatňovat ve školství v Československu. Pro reformní snahy získal četné spolupracovníky i některé školy, kte-

ré se pod jeho vedením daly na cestu pedagogického pokusnictví. Experimentální školy, jim iniciované a formou učitelských seminářů i vědecky řízené, se zapsaly do dějin české meziválečné pedagogiky. Aktivita experimentálních škol se nadlouho přerušila vlivem druhé světové války a následujícími polickými změnami. Příhoda byl velmi vzdělaný člověk hlavně v oblasti germánské a románské filozofie a literatury, svou racionálně reformní koncepci opíral o dosud nedostatečně uplatňované hledisko kvantitativní. Příhoda byl bezesporu velkým českým pedagogem, který se neobyčejně zasloužil o rozvoj a obohacení naší pedagogiky rozšířením do světových dimenzí především díky svému charismatu a dynamické osobnosti. Byl přesvědčen o potřebě školské racionalizace a nutnosti učit pedagogiku vědecktěji. (Cipro, 2002, s. 367 – 368)

K Příhodovým dílům patří publikace *Problematika předškolní výchovy*. Kniha je rozdělena do šestnácti kapitol, ve kterých popisuje autor otázky spojené s předškolní výchovou. Příhoda uvádí: „*Musíme však přiznat, že dosud neznáme všechny síly, které by měly účinně působit při všeobecné organizaci výchovy, ovšem nejen předškolní, nýbrž školní a mimoškolní.*“ (Příhoda, 2006, s. 110)

Václav Příhoda byl velkým pedagogem, který se zabýval pedagogikou, didaktikou a psychologií. Jeho přínos pro sociální pedagogiku je především v oblasti experimentální pedagogiky, kde používal vědecké metody, které umožňovaly psychologické a pedagogické jevy měřit.

2.3.3 Karel Rýdl (1952)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. se narodil v roce 1952. V roce 1979 ukončil vysokoškolské studium na Filozofické fakultě university Karlovy v Praze a od roku 1981 do roku 1998 působil jako asistent, odborný asistent a po té jako docent pro dějiny školství a srovnávací pedagogiku na Filozofické fakultě University Karlovy v Praze. V letech 1998 – 2001 působil jako vedoucí Katedry pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze a od roku 1996 působil na Ústavu jazyků a humanitních studií Univerzity Pardubice. V roce 2003 byl jmenován Profesorem na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. V průběhu let 2001 – 2009 byl vedoucím katedry věd o výchově a také proděkanem pro vnější vztahy Fakulty filozofické Univerzity Pardubice a letech 2006 – 2009 pracoval jako poradce ministerstva školství. Je autorem více než 200 původních vědeckých prací a také více než 300 odborných statí. V četné míře vystupuje na konferencích a absolvoval řadu studijních poby-

tů doma i v zahraničí. Prof. Rýdl se soustředí především na dějiny výchovy a vzdělávání, vývoj školství v zahraničí, školský management, ve kterém se věnuje problematice pojetí kvality a jejího hodnocení. Od roku 2001 je Prof. Rýdl prorektorem pro vzdělávání a záležitosti studentů. (POSPÍCHAL, Tomáš. *Univerzita Pardubice* [online]. [cit. 2015-04-07]. Dostupné z: <http://www.upce.cz/univerzita/organy/rydl.html>)

K Rýdlovým publikacím patří: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*, *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFS*, *Jak dosáhnout spoluodpovědnost žáka*.

Zajímavou Rýdlovu publikaci *Inovace školských systému* přiblížíme podrobněji v praktické části, kde popíšeme vybrané kapitoly z díla tohoto významného současného pedagogického myslitele.

2.3.4 Jan Průcha (1934)

Prof. PhDr. Jan Průcha se narodil v roce 1934. Je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu a působí i v mezinárodních vědeckých organizacích. Profesor Průcha patří k našim předním odborníkům v oblasti teorie pedagogického výzkumu, pracuje jako nezávislý expert a přednáší na mnohých českých i zahraničních univerzitách. V současné době se zabývá především interkulturními faktory ve vzdělávání. Vydal knihy: *Pedagogický výzkum*, *Alternativní školy*, *Pedagogická evaluace*, *Moderní pedagogika*, *Vzdělávání a školství ve světě*, *Pedagogický slovník*, *Učitel nebo Srovnávací pedagogika*.

V roce 2002 vydal Průcha publikaci *Učitel*, ve které se zabývá současnými poznatky o učitelské profesi. Dle autora jsou společnostmi kladeny na učitele vysoké požadavky. Za svou práci bývají také častým terčem kritiky. Kniha pojednává mimo jiné o oprávněnosti kritiky a reálnosti výše uvedených nároků. Průcha o učitelství v knize uvádí: „*Obecně lze říct, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někomu někoho stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.*“ (Průcha, 2002, s. 9)

V publikaci *Srovnávací pedagogika* vydané v roce 2006 se zabývá Průcha zajímavými otázkami vzdělávání ve světě, srovnáváním českého školství se zahraničním, vzdělávacími systémy i významnými trendy, které určují podobu a výsledky vzdělávání v různých zemích. Průcha o srovnávací pedagogice píše: „*Srovnávací (komparativní) pedagogika ozna-*

čuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením.“ (Průcha, 2006, s. 19)

Průchovou publikací *Alternativní školy*, která se zabývá otázkami alternativního školství, se budeme podrobněji v praktické části, která bude navazovat na část teoretickou.

2.3.5 Miron Zelina (1940)

Profesor Miron Zelina je vysokoškolský učitel, který studoval na pedagogickém institutu a po té na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Patří k nejvýznamnějším slovenským autorům v oblasti pedagogiky a psychologie. Vždy se zajímal o člověka jeho rozměry i ničivé síly, které ho mohou dovést na okraj bezmocnosti, zoufalství a bolesti. Z těchto důvodů spojuje psychologii s pedagogikou. Píše knihy, články, často vystupuje v rozhlase i televizi a spolupracuje na koncepci školství.

Miron Zelina o sobě říká, že nechtěl být vždy pedagogem a psychologem, ale chtěl být knězem. Chtěl vždy pomáhat lidem, ale aby tak mohl učinit, musel se stát vzdělaným. Ale tvrdí, že není vždy pravidlem, že vzdělaný člověk je i dobrý. Zelina se snaží o odstranění encyklopedismus ze škol a spojení slovního a neslovního hodnocení. Podle jeho názoru, by nemělo špatné hodnocení žáka demotivovat, ale slovní doprovod ke známce má za úkol žáka motivovat. O náboženské výchově tvrdí, že má téměř stejné podstatné cíle jako humanistická výchova. Zelina v otázkách alternativního školství vidí význam v tom, že si může rodič volit demokraticky volit způsob vzdělávání svého dítěte i v hledání lepších cest ve způsobech vzdělávání a výchovy. (E. MIHOČOVÁ. Východný distrikt: Mních dobra, poznania a pokory. In: [online]. [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: http://vychodnydistrikt.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=205:mnich-dobra-poznania-a-pokory&catid=94:ak-distrikt&Itemid=88)

K Zelinovým dílům patří: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*, *Sloboda osobnosti*, *Nové trendy v pedagogike*, *Výchova tvorivej osobnosti*, *Alternatívne školstvo*, *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*.

Miron Zelina je známý slovenský pedagog, který se zabývá pedagogickými otázkami, ke kterým patří i alternativní pojetí výuky. Vybrané kapitoly publikace *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*, budu popisovat v praktické části diplomové práce.

2.4 Osobnosti sociální pedagogiky

Sociální pedagogika se rozvíjí pod vlivem jednotlivých filozofických směrů a své místo nachází jako hraniční věda na pomezí sociologie a pedagogiky. V průběhu devatenáctého století se pedagogické myšlení postupně rozvíjí a uplatňuje ve dvou proudech. Jedná se o proud teoretický a praktický. Teoretický proud sociální pedagogiky popisuje společenské cíle a obsahy výchovy. Zpracování myšlenek filozofických, pedagogických a sociologických pohledů na člověka i společnost pomohlo k vysvětlení sociální podstaty výchovy. Prakticky orientovaná pedagogika dokládá nezbytnost i účinnost výchovné práce, které jsou zaměřeny na skupiny a vrstvy obyvatel. V jednotlivých zemích měla svá specifika. Za zakladatele praktického proudu lze považovat Johana Henricha Pestalozziho, jenž popsal jak teoreticky, tak i prakticky vlivy prostředí na člověka. Celý život se snažil ukázat konkrétní postupy v péči o chudé a opuštěné děti. Řada osobností z oblasti pedagogiky i mimo ní Pestalozziho odkaz uznává a hlásí se k němu. (Procházka, 2012, s. 36 – 39)

2.4.1 Osobnosti zahraniční sociální pedagogiky

Na úvod této kapitoly lze uvést, že v ní budou popisovány známé osobnosti zahraniční sociální pedagogiky, a to představitelé: Anton Semjonovič Makarenko, Don Bosco, Johan Henrich Pestalozzi a Robert Owen. Tito významní pedagogičtí představitelé a jejich díla přispěli k rozvoji sociální pedagogiky svými pokrokovými ideami a myšlenkami.

Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)

Byl nejúspěšnějším představitel ukrajinské a ruské pedagogiky sovětské éry. Makarenkův odkaz se rozšířil i do západního světa, kde je zařazován mezi klasiky světové pedagogiky. V naší zemi byl po druhé světové válce hojně překládán, popularizován až dogmatizován, což mu v důsledcích jeho odkazu bohužel spíše uškodilo, než prospělo. Východiskem a jádrem jeho pedagogického myšlení byly jeho praktické zkušenosti s mládeží opuštěnou, bezprizorní, zaostalou ve vzdělání, psychicky deprivovanou a morálně narušenou. Proslul především jako úspěšný spisovatel, jehož dílo bylo přeloženo do mnoha jazyků. Byl však i uznávaným pedagogem, a to v oblasti nápravné výchovy, ale i jako pedagog širokého profilu, který zasahuje do výchovy rodinné a školní. (Cipro, 2012, s. 355 – 362)

Makarenko nejdříve působil jako učitel základní školy a školní inspektor. Ve dvacátých až třicátých letech devatenáctého století byl pověřen organizováním pracovních kolonií pro bezprizornou mládež na Ukrajině a v roce 1936 odchází do Moskvy a věnuje se spisovatelství a přednáškové činnosti. Ve svých dílech a pracích představil všestranný systém pedagogického působení na mládež. K jeho nejúspěšnější literární tvorbě patří: *Pedagogická poéma*, kde vyjadřuje své pedagogické názory a dále *Knihy pro rodiče, O výchově dětí v rodině, Metodika organizace výchovného procesu, Problémy školní sovětské výchovy*. Výchovný cíl spatřuje Makarenko jako komplexní program lidské osobnosti. Makarenkovy principy vycházejí z optimismu, víry pedagoga v žáka a jeho přesvědčení o účinnosti výchovy, pedagogický humanismus, který spočívá v trvalé náročnosti a úctě k žákově osobnosti. Klíčovým principem jeho pedagogiky je perspektivnost, to znamená vychovat jedince k perspektivám krátkodobým, střednědobým i dlouhodobým. Výchovně-vzdělávacích záměrů dosahujeme dle Makarenka pomocí souboru prostředků, kde mají rozhodující úlohu kolektiv, práce a režim. (Jůva, 1997, s. 47 – 49)

Makarenka činilo velkým pedagogem především to, že byl sám vzorem autority, že byl uvědomělým občanem a vychovatelem, u kterého se nerozcházelý činy se slovy. Toto svědectví učinili jeho odchovanci, někdejší bezprizorní děti, z nichž se posléze stali pedagogy, lékaři, vědečtí pracovníci, zkrátka počestní občané. (Cipro, 2012, s. 359 – 363)

V dílech tohoto pedagoga se objevují výchovné myšlenky. Vybranou publikací tohoto pedagoga *Pedagogická poéma* se budeme zabývat v praktické části, kde vybrané kapitoly publikace podrobně popíšeme a podrobíme obsahové analýze.

Don Bosco (1815 – 1888)

Stal se zakladatelem kongregace salesiánů, která se rozrostla v početnou společnost kněží i laiků šířících katolickou víru a výchovný styl zakladatele v mnoha zemích světa, mezi které patří i Česká republika. Katolický světec Don Bosco proslul jako obětavý vychovatel z průmyslového města Turína, jenž svou výchovnou metodou zdůrazňuje veselost a pohyb, který dopřával svým svěřencům v bujarých a hlučných hrách. Vychovával především opuštěné proletářské děti. Jeho metou byla účinná láska, kterou vyzařoval do svého okolí a forma duchovního boje, jenž šířil do svého okolí pomocí svých oddaných salesiánů. (Cipro, 2002, s. 243 – 250)

D. Bosco, křestním jménem Giovanni (Jan), se narodil 16. srpna 1815 na samotě Becchi v Itálii. Dnes se tato samota jmenuje Colle Don Bosco (Pahorek Dona Bosca). Neklidná doba, v níž Bosco žil, plodila mnoho bohatství, ale ještě více chudoby, které patřily k vnějším podmínkám, jež formovaly jeho osud. On sám se těšil neobyčejné tělesné i duševní zdatnosti, veselosti, vytrvalost i pevné vůli. Při výchově používal dva systémy preventivní a represivní. K jeho myšlenkám mimo jiné patří, že trestání a kárání nemá být veřejné. Má se konat v přítomnosti kamarádů, a to s největší rozvážností a trpělivostí. Děti mají samy přijít na to, že si počínaly špatně, a to na základě náboženských a rozumových důvodů. Bití nebo jiné podobné tresty pokořují vychovatele a dráždí vychovávané jedince a z těchto důvodů jsou dle Bosca nepřijatelné. Odkaz tohoto velkého pedagoga je určen hlavně katolíkům, ale pro svůj humánní charakter a pro jeho smysl zušlechťovat člověka si zaslouží určitě respekt i jiných vyznání stejně jako i ateistů. (Cipro, 2002, s. 244 – 252)

Salesiánské výchově se věnuje autor Michal Kaplánek v knize *Výchova v salesiánském duchu*. O Donu Boscovi píše, že již v dětství se snažil získat pozornost svých kamarádů pro náboženská témata. Sám pocházel z chudých poměrů a od dvanácti let si musel vydělávat na živobytí i studia. Tyto zkušenosti ho naučily vnímavosti k hmotné nouzi. Od roku 1845 kolem sebe shromažďoval chlapce, kteří přicházeli do Turína za prací, snažil se je zaujmout, tím co je baví, aby k nim našel cestu a po té mohl usměrňovat jejich chování. Zřídil pro ně „oratoř“, ve které konal bohoslužbu, po které následovala snídáně a hry. Od roku 1861 se stal z oratoře komplex vzdělávacích institucí, jež se změnil v internát, učňovskou školu a gymnázium. Tyto vzdělávací instituce založil i na jiných místech a současně se snažil formulovat své výchovné záměry v drobných spisech, které příležitostně vydával. (Kaplánek, 2012, s. 19 – 20)

Don Bosco se stal známým již za svého života. Svůj preventivní systém postavil na třech pilířích, a to: laskavost, rozum a náboženství. Udělal mnoho dobrého pro své chovance a svou houževnatostí si je podmanil. Byl to laskavý člověk, který zanechal svůj sociálně-pedagogický odkaz plný lásky a důvěry.

Johan Henrich Pestalozzi (1746 – 1827)

Švýcarský pokrokový pedagog 19. století se narodil v Curychu v rodině lékaře a stal se velkým Rousseauovým pokračovatelem. Byl významným pedagogem a filosofem výchovy a díla, v nichž se projevuje добрta a láska, která jsou ovlivněna především jeho životem. Během svého života založil několik výchovných ústavů, kde žil společně s dětmi. Veškeré vyučování opíral o názornost a kladl důraz především na formální vzdělávání, kde viděl cíl vzdělávání v rozvoji žákových schopností i myšlení. Kladl důraz na systematicklost ve výuce, což je jedním ze základů didaktiky Komenského a čímž se liší od Rousseaua. Vyučování má být dle Pestalozziho výchovné i mravní. Především mravní složku považoval za nejdůležitější v celém výchovném systému. Věnoval zvláštní pozornost elementárnímu vyučování a svou podrobnou analýzou položil základy metodice elementární výuky. Pedagogický, mezinárodně uznávaný román *Linhart a Gertruda*, vydává Pestalozzi v roce 1781. Popisuje v něm život zemědělské rodiny a výchovu dětí v přirozených podmínkách. Známy román v mnohém navazuje na Rousseauovo dílo *Emil*. (Jůva, 1997, s. 28 – 29)

J. H. Pestalozzi se narodil do italské emigrantské rodiny. Otce však ztratil velmi brzy, a to ve věku pěti let. Vychovávala ho, spolu se dvěma sourozenci, matka a věrná chůva. Láskyplné prostředí, které mu tyto dvě ženy zprostředkovaly, ho nepochybně ovlivnilo v jeho vývoji v neobyčejně citlivou a láskyplnou bytost. Smyslem života se mu stala starost o děti zvláště chudé, žebrařé a opuštěné. Pro tyto děti chtěl, aby mohly také vyrůstat v harmonickém a láskyplném prostředí, které bylo dopřáno jemu. Po svatbě v roce 1769 zakoupil statek, který nazval Nový dvůr a zde, počínaje rokem 1774, začal vychovávat chudé děti, aby dokázaly čelit neúprosné chudobě. Pestalozzi však nebyl příliš obratný v ekonomické oblasti a ekonomické ztráty ho donutily v r. 1779 ústav zavřít. Od zavření ústavu se věnoval především spisovatelské činnosti. V roce 1800 otevřel opět Pestalozzi v Burgdorfu vlastní ústav, který mu dala k dispozici vláda. Byly mu svěřeny děti z oblastí zpustlých válkou a mohl zde tak pokračovat ve své práci. (Cipro, 2002, s. 5 – 9)

Cipro ve své knize Galerie světových pedagogů, volně popisuje v bodech dle Quicka, jádro Pestalozziho pedagogiky:

- vlastní názor žáka je základem vyučování,
- s názorem dlužno spojovat slovo,
- v čase výuky se má vyučovat a ne kritizovat či rozumovat,
- výuka má začínat od nejjednodušších prvků ke složitějším v souladu s rozvojem dítěte,
- ke každému dalšímu stupni lze postoupit, až si žák osvojí danou látku,
- vyučování se má řídit podle rozvoje a ne podle čtení nebo vypravování,
- učitel má respektovat žakovu individualitu,
- s věděním se musí družít umění, se znalostí zručnosti,
- vztah vychovatele a vychovávaného se má zakládat na lásce,
- vyučování se má podřít cílům výchovy,
- základy mravně nábožného vzdělávání spočívá v poměru mezi matkou a dítětem.

„Pestalozziho pedagogika míří k mateřsky láskyplnému rozvíjení přirozených vloh každého dítěte do pravého lidství, schopného spojovat svobodu s nutností. ” (Cipro, 2002, s. 18)

Pestalozzi se zajímal především o opuštěné děti a sirotky a pracoval na tvorbě principů osnov pro tyto děti. Pozornost zaměřil i na přípravu a vzdělání učitelů. Věnoval se otázkám rodinné výchovy a kladl důraz na otázky ohledně uspokojování fyzických, psychických a sociálních potřeb dětí. (Zelina, 2010, s. 107 – 108)

Pestalozziho *individuální výchova* hledala odpověď na to, jak zamezit bídě chudého lidu. Učil děti řemeslně pracovat a věřil, že jim to pomůže překonat bídu. Jako pedagogický odkaz zanechal vyučovací zásady a metody, které kladou důraz na smyslové vnímání a názorné vyučování.

Robert Owen (1771 – 1858)

Bylo poměrně ojedinělým jevem v dějinách kapitalismu, aby úspěšný podnikatel byl současně i pedagogickým a sociálním reformátorem. K tomuto ojedinělému typu lidí patří jeden z největších utopických socialistů Robert Owen. Jeho osobnost oplývala neopakovatelnou syntézou velkého organizátorského talentu, houževnatosti, nezištné lásky k lidem, nadšení a obětavosti. Přijal za svou ideu a byl přesvědčen o tom, že člověk je produktem okolností a výchovy a že záleží pouze na tom vychovávat jej jen v příznivém prostředí, aby byl dobrý. Veškeré zlo a bídu své společnosti připisoval nevzdělanosti předsudkům, které tvoří prostředí, v němž se deformuje lidský charakter. (Cipro, 2002, s. 121)

Připisoval velkou úlohu společnosti a společenské výchově. Snažil se o zlepšení životních a pracovních poměrů dělníků. Domníval se, že je třeba osvobodit lidskou společnost od lži a omylů výchovou a také vzděláním. K jeho výchovným cílům patřilo, aby jednotlivci dokázali podřídit své štěstí společenskému blahu. Jeho názorem bylo, že správně utvořené společenské prostředí, patří k hlavním úlohám společnosti. K cílům jeho konání patřilo osvobodit děti od továrenské práce. Roku 1816 zřídil školu s názvem *Ústav pro formování charakteru*. V této škole vychovával děti od předškolního věku do dospělosti a spojoval zde vyučování s prací. Večerní škola sloužila ke vzdělávání zaměstnaných jedinců. Další škola, kterou Owen založil v USA ve státě Indiana, byla škola *Harmony* a poslední školu se pokusil zříditi v Qeunwoodu. K jeho nejznámějším dílům patří: *Nový pohled na společnost, Mír na zemi, Výhody a nevýhody náboženství*. (Cipro, 2002, s. 121)

Jeho život byl plný obětí, které přinášel rád a byl ilustrací zásad, které sám hlásal. Přesvědčení o vznešenosti jeho ideálů a víra v člověka ho až do jeho smrti neopustily, zemřel ve věku 87 let. (Cipro, 2002, s. 121)

Owen se zapsal se do dějin výchovy svými pokusy o spojení produktivní práce dětí s tělocvikem a vyučováním, tedy o spojení účelu ekonomického s pedagogickým. Je nazýván sociálním reformátorem. Jeho pedagogickým odkazem se stala snaha zlepšit životní poměry chudých lidí a dělníkům tak, aby z toho měli prospěch i jejich zaměstnavatelé.

2.4.2 Osobnosti naší sociální pedagogiky

Tato kapitola je věnována známým osobnostem naší sociální pedagogiky. K osobnostem naší sociální pedagogiky, které budou v této práci popisovány a zařazeny, patří: Gustav

Adolf Lindner, Otokar Chlup, Arnošt Inocenc Bláha, Stanislav Velinský, Karel Galla, Přemysl Pitter, Miroslav Dědič a Milan Přadka.

Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887)

Se jménem pedagoga G. A. Lindnera bývají spojovány počátky české sociální pedagogiky. Po J. A. Komenském je označován Lindner za druhého největšího českého pedagoga. Komenského důkladně prostudoval a sám přeložil jeho dílo *Didaktiku velkou* a doprovodil ji úvodní studií. Narodil se v roce 1828 v Rožďalovicích. Vysokou školu vystudoval v roce 1850 a po té začal pracovat jako profesor na střední škole. Vybuďoval učitelský ústav v Kutné Hoře a v roce 1882 odešel do Prahy na Karlovu universitu, kde působil jako profesor filozofie a pedagogiky. Ve své posledním práci *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*, které bylo vydáno až po jeho smrti, použil termín sociální pedagogika a rozvíjel v ní své názory na sociální funkce výchovy. Usiloval o zpřístupnění vzdělání pro všechny lidi a žádal, aby se učitelé na své povolání připravovali na vysokých školách.

K Lindnerovým významným studiím patří studie s názvem *Základní otázka školské pedagogiky*, kde autor řeší problematiku mechanizace výuky předepisováním metod a tendenci zdůrazňovat spíše samostatnost a tvořivost vyučujícího. Tato studie byla dlouho známa pouze v původním německém znění a dočkala se překladu do češtiny až v roce 1967. Myšlenky studie jsou i dnes aktuální a přispívají stále k řešení současných didaktických otázek naší soudobé školy. (Cipro, 2012, s. 334)

G. A. Lindner se zabýval různými společenskými vědami. Zajímal se o etiku, filozofii, sociální psychologii, pedagogiku a především sociologii. Jeho úvahou bylo, že při výchově na jedince působí vždy i jiné okolnosti než pouze činnost pedagoga, a to především podmínky přírodní a společenské. Předpokládá, že přírodní podmínky předurčují některé rysy národů a lidí. K vlivům přírody řadí klimatické, geografické podmínky i materiální způsob života bydlení i stravu. Jeho domněnkou je, že na výchovu jedince nejvíce působí společnost, veřejné mínění, zřízení a zvláštní poměry, ke kterým řadí prostředí rodiny, její společenské zařazení a mimo jiné i osudové události, jimiž člověk v prostředí prochází. Jeho názory najdeme v jeho pracích *Všeobecné vychovatelství z roku 1878*, *Pedagogika na zá-*

kladě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním vydaným po jeho smrti. (M. Přadka, D. Knotová, J. Faltýsková 2004, s. 18 – 19)

Lindnerovo pojetí výchovy se distancuje od tzv. úzkého pojetí výchovy, jež se snaží změnit jedince bez ohledu na okolnosti, které ho obklopují tedy přírodní a sociální podmínky ve kterých se člověk nachází. Hlavním úkolem sociální pedagogiky, dle Lindnera, je výchova občana mravního charakteru a pochopení sociálního charakteru výchovy pak povede k dalšímu rozvoji společnosti. (Procházka, 2012, s. 56)

„Velikost pedagoga G. A. Lindnera byla v jeho mimořádném tvůrčím talentu, v jeho encyklopedických znalostech, v jeho sejetí se školskou praxí a v jeho přesvědčení o důležitosti výchovy pro všeobecný pokrok společnosti, neboť toto přesvědčení bylo nejsilnější motivací k tomu, aby své nejlepší síly věnoval pedagogice a přípravě učitelů a vychovatelů na jejich ušlechtilé poslání.“ (Cipro, 2012, s. 337)

Lindner vkládal velkou důvěru ve školství a jeho výchovu, byl zastáncem širokého a vědeckého vzdělávání učitelů. K jeho pedagogickým odkazům patří propagace vlastenectví a jeho vysoké nároky na připravenost pedagogů.

Otokar Chlup (1875 – 1965)

Život O. Chlupa začal v době Rakousko-Uherské monarchie, ve které prožil 43 let. Narodil se 30. srpna 1875 v Boskovicích v početné rodině drobného řemeslníka. Již v mládí pociťoval nadšení pro kulturní dědictví lidstva i vlastního národa, což vede k pochopení jeho pozdějšího odporu vůči mechanickému měření lidských schopností. V roce 1899 začal Chlup učit na reálce v Karlíně a následujícího roku byl přeložen do Nového Města na Moravě. Rok na to dostal studijní dovolenou a uskutečnil roční cestu do Anglie, Belgie a Švýcarska, kde se chtěl zdokonalit v jazyce a nashromáždit materiál ke své disertační práci, na kterou se chystal. Po návratu z ciziny pracoval na staroměstské reálce v Praze a rok po té působil pět let na reálce v Náchodě. V tomto období dozrávalo v Chlupovi rozhodnutí věnovat se pedagogické teorii a začal vydávat i první publikace. Náchodská reálka, ve své ročence roku 1905, vydala jeho studii *O ethice a pedagogice*. Napsal také řadu článků a recenzí do *Pedagogických rozhledů*. (Cipro, 2012, s. 181 – 182)

O. Chlup působil v letech 1920 – 1950 na brněnské Masarykově univerzitě jako profesor pedagogiky. V období mezi válkami se zabýval sociální pedagogikou a jejím postavením

v systému sociálních věd, kterou on sám chápal jako vědu normativní, jež stanovuje cíle výchovy a jejich sociální dimenzi. Vycházel z díla Komenského a dalších osobností naší vědy i kultury a inspiroval se také zahraničními myšlenkovými proudy. Jeho učiteli byli například T. G. Masaryk nebo J. Vrchlický. Byl kritikem formalismu ve výchově, který současně odmítá tradiční didaktický materialismus, jenž se projevuje jednostrannou orientací na množství poznatků. Jeho cílem je harmonizace a syntetizace pojetí výchovných složek spolu s komplexním výchovně vzdělávacím procesem. K jeho dílům patří například spisy *Středoškolská didaktika* nebo *Pedagogika. (Úvod do studia)*.

Úkolem publikace *Středoškolská didaktika* je dle O. Chlupa seznámit posluchače vysokých škol, kteří se věnují středoškolskému učitelství, s problémy souvisejícími s jejich povoláním. Chlup o středních školách píše: „*Střední škola a její různé útvary mají své předchůdce v minulosti. Již v Athénách, v Alexandrii byly ve starověku školy poskytující vzdělání ve vyšší současné učenosti, byly to školy svým cílem a obsahem učení ne nepodobné pozdějším univerzitám. Školy tyto přijímaly za žáky osoby s určitým stupněm přípravného vzdělání*“ (Chlup, 1935, s. 7)

V díle *Pedagogika. (Úvod do studia)*, se zabýval O. Chlup především problémy sociální pedagogiky, jejímu vymezení a postavení mezi pedagogickými disciplínami. Chápal sociální pedagogiku jako normativní vědu, jež stanovuje cíle výchovy a jejich sociální dimenzi. (M. Přadka, D. Knotová, J. Faltýsková 2004, s. 18 – 23)

Dílo *Středoškolská didaktika* bylo zaměřeno na didaktiku středních škol. Zde se O. Chlup vyjadřuje k otázkám pedagogiky, metodologie i vyučování jednotlivých předmětů. Pedagogice zůstal Chlup věrný až do své smrti. Naléhavě si uvědomoval, že pokud chceme připravovat budoucnost, musíme studovat minulost, protože z ní tato budoucnost vyrůstá. Jeho síla osobnosti pocházela z hesla, které sám aktivně zastával: *Energicky ve věci, umírněně ve formě*. Svým pedagogickým působením se stal jedním z hlavních protagonistů pedagogiky první poloviny 20. století. (Cipro, 2012, s. 190)

Vybrané dílo O. Chlupa *K základním otázkám pedagogiky: výběr z díla* budeme podrobněji přibližovat a rozebírat v praktické části této práce.

Arnošt Inocenc Bláha (1879 – 1960)

Narodil se 28. července 1879 v Krasoňově, byl českým pedagogem, sociologem a filozofem. A. I. Bláha studoval ve Vídni a Paříži. V roce 1903 se vrátil do Prahy, kde složil státní zkoušku z Němčiny a začal svou pedagogickou kariéru jako suplující profesor na pražské reálce. Zabýval se prací literární, pedagogickou a vědeckou.

V období první republiky se zabýval sociálními otázkami a v knize *Sociologie dětství* z roku 1927 řeší problémy prostředí a jeho vlivu na rozvoj osobnosti. Autor v knize odkrývá sociologické základy pedagogiky, jejímž předmětem je výzkum vlivů sociálního prostředí na jedince. Výchova má v praxi bránit negativním rušivým vlivům a organizovat prostředí tak, aby zmíněné negativní vlivy nedostaly prostor. (Procházka, 2012, s. 58)

Dílo *Ethika jako věda Úvod do dějin a teorie mravnosti*, popisuje důležitost mravní výchovy, píše o lidských hodnotách, duchovním i společenském životě. Zmiňuje se o lidské společnosti, která je podle Bláhy řádem, spojením mnohých lidí v uspořádanou jednotu. (Bláha, 1991, s. 80)

Bláhovým velkým pedagogickým přínosem jsou jeho literární díla. Literární odkaz obsahuje velkou škálu různých žánrů. Vydával básně, psal do časopisů a pyšnil se i řadou knih s pedagogickou, sociologickou i jinou tematikou.

Stanislav Velinský (1899 – 1991)

Významný přínos pro sociální pedagogiku má především Velinského dílo *Individuální základy sociální pedagogiky*, kde se pokusil o vymezení oborů a úkolů sociální pedagogiky. Za předmět sociální pedagogiky považuje rozvoj všech dispozic osobnosti, jež se mohou měnit pod vlivem prostředí. Výchovné působení a jeho cíl spatřoval hlavně v mravní výchově. Dle Velinského je jedinou správnou výchovou výchova sociální, která má rozličné společenské vlivy sjednocovat a tím přispět k dosažení sociální rovnováhy mezi společností a jedincem. (Procházka, 2012, s. 58)

V díle *Pokus o vymezení oborů a úkolů sociální pedagogiky*, se Velinský věnuje otázce, jestli by pedagogika měla být považována za vědu nebo spíše za umění. Poukazuje na důležitost přípravy jedince pro kolektiv, který považuje za nadřazený jedinci. V díle, *Přibližme školu životu*, se snažil o vytvoření nových zásad pro reformu školství. K jeho dalším

dílům patří knihy *Pedagogická psychologie* (1939), *Vysvědčení a známky našich dětí* (1935) aj.

Velinský zastává názor, že správná sociální výchova vyžaduje zajištění všech vlivů společenských institucí, protože se vzájemně doplňují a z tohoto důvodu jsou pro úplnou výchovu nepostradatelné. Sociální potřeby jsou dány individuálně a vyplývají z individuálních potřeb člověka s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. (M. Přadka, D. Knotová, J. Falťásková 2004, s. 17 – 23)

S. Velinský se společně s I. A. Blahou zabývali sociálně pedagogickými otázkami již v období první republiky. K vědeckým zájmům Velinského patřila hlavně oblast pedopsychologie a experimentu. Přínos této osobnosti pro sociální pedagogiku spočívá především v oblasti literární a experimentální.

Karel Galla (1901 – 1985)

Studoval filozofii, dějepis a zeměpis na FF UK. Věnoval se mimo jiné sociologii a v roce 1949 byl na PedF UK jmenován profesorem pedagogiky. Od roku 1952 působil na FF UK jako děkan a přednášel také na Masarykově Univerzitě.

K. Galla ve své vysokoškolské učebnici *Úvod do sociologie výchovy*, která byla vydána v roce 1967, uvádí, že sociální pedagogika v širším pojetí je chápána jako péče a vzdělávání širokých sociálních vrstev, tedy jako péče osvětová, přičemž poskytování vzdělání je vnímáno jako předpoklad k lepšímu uplatnění. Ve své knize upozorňuje, že u filantropistických a charitativních a jiných podobných zřetelů sociální pedagogiky se obsah ve smyslu sociální pomoci a péče obměňuje. (Kraus, 2008, s.15 – 21)

Knihou *Úvod do sociologie výchovy*, je nejrozsáhlejší poválečnou sociologickou prací, která obeznamuje čtenáře o sociologické problematice v oblasti vzdělávání a výchovy. Tato kniha je první tohoto druhu u nás. Galla pomocí historického přístupu a vědecké analýzy pramenů dospívá k jednotlivým názorům od vzniku sociologické teorie přes příslušné sociologické směry. Dle něj je sociální pedagogika typická svým novým pohledem na subjekt a objekt výchovy, na metody výchovné práce, na nové vymezení cílů výchovy, pojmenování institucí, jež mají dopomoci těchto cílů dosahovat i praktickou orientaci na sociální pomoc potřebným. Objektem výchovy jsou jednotlivci, skupiny, kolektivy, ale i například i školní třída a subjektem výchovy není v konceptu sociální pedagogiky vychovatel či uči-

tel, ale instituce či kolektiv jako je rodina nebo škola. K úkolům, sociální pedagogiky patří plnit cíle společenské výchovy a realizovat sociální úkoly. (Procházka, 2012, s. 58 – 59)

V dalším díle *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*, Galla seznamuje čtenáře se společenskými podmínkami školské a mimoškolské výchovy, společenskými procesy, které probíhají v rámci výchovných institucí spolu se společenskými vlivy, které působí na výchovu. (Galla, 1986, s. 7)

K jeho literární tvorbě patří díla: *Otázky moderní sociologie*, *Filozofie dějin*, *Třídy ve společnosti a třídní boj*, *Úvod do didaktiky vysoké školy*, *Úvod do sociologie výchovy* aj.

Galův přínos pro sociální pedagogiku spočívá v jeho bohaté literární tvorbě.

Přemysl Pitter (1895 – 1976)

P. Pitter se narodil 21. června 1895 v Praze na Smíchově. Obecnou školu začal navštěvovat v Praze na Hrádku v roce 1901 a počátky studia na reálné škole v Praze, se datují k roku 1906. Povinnou školní docházku ukončil v roce 1909 a následně se vyučil typografem. Působil jako laický evangelický kazatel a sociální pracovník a v r. 1922 založil hnutí pro duchovní obrodu a sbratření lidstva Nový Jeruzalém, v roce 1933 založil Milíčův dům pro chudou žižkovskou mládež a v roce 1938 se stal zakladatelem ozdravovny v Mýtě u Rokycan.

O výše uvedených událostech píše Pavel Kohn v knize, *Můj život nepatří mně. Čtení o P. Pittrovi*. Na Štědrý den 24. prosince 1933 ráno (v neděli ráno) zahájil Milíčův dům na Žižkově svou činnost bohoslužebným shromážděním, při kterém kázal Přemysl Pitter. Zde mohl Pitter spolu se svými spolupracovníky rozvíjet mimoškolní výchovu dětí tak, jak vždy chtěl. Byla to výchova založená na důvěře a péči, která se opírala o křesťanskou lásku. Do Milíčova domu chodily děti, které vesměs pocházely z nuzných poměrů. Tady nalézaly pravý opak toho, v čem musely žít svůj běžný život, tedy pěkné prostředí, možnost rozvíjet své záliby, zabývat se sportem, hrami atd. (Kohn, 1995, s. 46)

Přemysl Pitter byl významnou osobností našich dějin. K jeho silným stránkám patřila tolerantnost a láska k bližnímu. (Pasák, 1995, s. 68 – 70)

Osobnost P. Pittera se zapsala do dějin v otázkách etnických menšin (židovské, německé, romské) a ochrany jejich dětí, které žily ve špatných sociálních poměrech v období me-

zi dvěma světovými válkami. Pitter vystupoval jako jejich ochránce, vychovatel i učitel a pokračoval v této činnosti i v emigraci po únoru 1948 v Německu a ve Švýcarsku. (Pasák, 1995, s 9-56)

K jeho významným dílům patří knihy: Mystika křesťanství, Oheň na zemi, Na předělu věků, Základy náboženského života, Pohled do dějin českého národa, Nad vřavou nenávisti, Lidskost bez hranic aj.

Přemysl Pitter byl významnou osobností našich politických a církevních dějin. Silnou stránkou jeho činnosti byla tolerantnost v křesťanských i jiných otázkách a velká láska k přírodě, kterou uplatňoval ve svém pedagogickém pojetí výchovy. Kladl důraz na duchovní hodnoty, odsuzoval násilí a byl proti válkám, ve kterých umírají nevinní lidé.

Miroslav Dědič (1925)

M. Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech a svou pedagogickou práci započal po skončení druhé světové války. Učil v české škole i děti slovenských přesídlenců a po absolvování vojenské služby i německé děti na Jáchymovsku. Jeho další pedagogická činnost pokračovala v obci Květušín. Obec se nacházela ve vojenském prostoru a byla obývána jen romskými rodinami. Tito romští obyvatelé pracovali v místním vojenském velkostatku. Děti o školu zpočátku nejevily zájem, ale postupně je Miroslav Dědič získal činnostmi, které je bavily (hraním na housle, hraním fotbalu) a také lepšími stravovacími i životními podmínkami. Ve škole, která se stala internátem, mohly děti i přespávat. (SCHUSTER, Michal a Jana HORVÁTOVÁ. Paměť národa: PhDr. Miroslav Dědič (1925) - Životopis. In: [online]. [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359/#cs_1359)

Stal se prvním českým pedagogem, který se začal systematicky věnovat romské pedagogice. Dědič upřednostňoval internátní způsob výchovy, protože byl přesvědčen, že když budou děti odděleny od špatných rodinných poměrů, bude jejich převýchova rychlejší. Touto myšlenkou nadchl nejen své žáky, ale i některé jejich příbuzné, kteří se školou spolupracovali. Povědomí o jeho činnosti v Květušíně se postupně rozšiřovalo na různá místa (státní a politické kruhy, oblast tisku a kultury) a roku 1953 se škola přestěhovala z nevyhovujících prostor v Květušíně do bývalých lázní Dobrá Voda u Záblatí. Dědičova škola pro romské děti byla z úřední moci zrušena v roce 1960 a místo ní vznikl na tomto místě výchovný

ústav pro morálně narušené dívky, kde Dědič působil dva roky ve funkci ředitele. Romské děti byly umístěny do dětských domovů po celé republice a po odchodu z Dědičovy školy mnozí vystudovali střední školy i odborná učiliště. Po Dobré Vodě byla dalším Dědičovým působištěm základní škola ve Lčovicích u Čkyně a roku 1964 začal pracovat na Krajském pedagogickém ústavu v Českých Budějovicích v Kabinetu výchovy mimo vyučování. Od roku 1967 působil ve stejném místě v Kabinetu pedagogiky a psychologie a později zde byl zřízen i *Kabinet pro výchovu a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*, který M. Dědič vedl. Tuto funkci vykonával až do roku 1986, kdy odešel do důchodu.

(SCHUSTER, Michal a Jana HORVÁTOVÁ. Paměť národa: PhDr. Miroslav Dědič (1925) - Životopis. In: [online]. [cit. 2015-04-04]. Dostupné z: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359/#cs_1359)

M. Dědič je autorem celé řady děl, k nimž patří například knihy *Škola bez kázně*, dokumentární román zachycuje pedagogický experiment, v němž dochází k budování romské školy a převýchově romské společnosti v šumavském pohraničí po 2. světové válce. Tuto první část trilogie doplňují ještě romány: *Než roztály ledy* a *Kantor z Mářina dvora*. Kniha *Omluvte mě, pane profesore* je příběhem ze života českobudějovických studentů z období druhé světové války.

V praktické části této práce, podrobněji přiblížíme Dědičovo dílo *Škola bez kázně*, které se zabývá poválečnou výchovou a výukou romských dětí v pohraničí.

Milan Přadka (1933)

Prof. PhDr. Milan Přadka, DrSc., docent Pedagogické fakulty od roku 1973, profesorem v oboru pedagogiky se stal v roce 1981 a od roku 1980 do roku 1990 byl děkanem pedagogické fakulty MU. Profesor Přadka se narodil v Místku v roce 1933, věnoval se sociální pedagogice a snažil se jí vzkřísit a pěstovat. V monografii *Výchova a prostředí* (1978) přináší první informace ze západní Evropy o problematice sociální pedagogiky z oblasti sociálně pedagogických trendů, které ve výše uvedené monografii popisuje. (Kraus, 2008, s. 15 – 21)

M. Přadka dává sociální pedagogiku do souvislosti s pedagogikou prostředí a zaměřuje se především na zkoumání přirozeného prostředí výchovy. Jde o prostředí jako je rodina, vstevnická skupina, lokální prostředí a pozornost věnuje i mimoškolní výchově ve volném

čase a systému dalšího vzdělávání. Ve své knize *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*, jež byla vydána v roce 1983, analyzuje pět základních kritérií dělení prostředí, a to:

- dle velikosti a rozsahu prostředí,
- dle organizovanosti prostředí,
- dle typu aktivit člověka (sportovní, vzdělávací, mimopracovní atd.)
- dle území (teritoria)
- dle určitého charakteristického znaku uplatněného na skupiny obyvatel (např. profese či věk rodičů atd.) Tato uvedená kritéria členění prostředí jsou mnohdy kombinacemi sociologických a pedagogických poznatků. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 17 – 25)

K jeho významným dílům dále patří: Úvod do obecné a srovnávací pedagogiky, Kapitoly z dějin pedagogiky volného času, Kapitoly z teorie výchovy, Aktuální otázky teorie výchovy Kapitoly k základům pedagogiky, Kapitoly ze sociální pedagogiky atd.

Přadka se po celý život pracuje v oblasti sociální pedagogiky, proto bude jeho publikaci *Kapitoly ze sociální pedagogiky* věnována pozornost v praktické části, kde bude dílo přiblíženo a zhodnoceno.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se bude zabývat analýzou vybraných kapitol z děl vybraných autorů, kteří jsou uvedeni v teoretické části této práce. V práci budou použity metody obsahové analýzy, které budou popsány v kapitole číslo 4 pod názvem: *Otevřené kódování a analýza dat*.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je pomocí znaků obsažených ve vybraných textech od níže uvedených autorů zjistit, jaké jsou pedagogicko-výchovné přístupy k jedinci Marie Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka.

3.2 Formulace výzkumných otázek

Otázka č. 1.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké výchovně-pedagogické přístupy k dítěti obsahuje pedagogika Marie Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka?

Specifikace hlavní výzkumné otázky bude provedena pomocí tří dílčích podotázek.

Otázka č. 1.1

Jaké netradiční (svobodné) vzdělávací a výchovné znaky obsahuje publikace *Tajuplné dětství* Marie Montessori?

Otázka č. 1.2

Jaké tradiční výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci J. A. Komenského, *Didaktika Velká*?

Otázka č. 1.3

Jaké sociálně-pedagogické výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci A. S. Makarenka, *Pedagogická Poéma*?

3.3 Metody výzkumu a sběru dat

Pro účely výzkumu zjištění výchovně-pedagogického přístupu k dítěti ve vybraných publikacích Marie Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka jsme zvolili kvalitativní metodu otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové. (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 211)

3.4 Výzkumný soubor

Pro účely výzkumu byly vybrány jednotlivé kapitoly ze tří publikací:

5. Maria Montessori, *Tajuplné dětství*, kapitoly pod názvem: Svoboda volby a Výchova a vzdělávání dítěte.
6. J. A. Komenský, *Didaktika Velká*, kapitoly pod názvem: Základem zlepšení škol je přesný pořádek ve všem a Přesný pořádek škol si máme vypůjčit od přírody, a to takový, aby ho nemohly zdržovat žádné překážky.
7. A. S. Makarenko, *Pedagogická Poéma*, kapitoly pod názvem: Neslavný začátek kolonie Gorkého a Po pedagogických výmolech.

3.5 Realizace výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsme si vybrali publikaci Marie Montessori, *Tajuplné dětství* a z ní vybrané kapitoly pod názvem *Svoboda volby a Výchova a vzdělávání dítěte*. Publikaci J. A. Komenského, *Didaktika Velká* a z ní vybrané kapitoly XIII *Základem zlepšení škol je přesný pořádek ve všem*, XIV *Přesný pořádek škol si máme vypůjčit od přírody, a to takový, aby ho nemohly zdržovat žádné překážky*. Dílo Antona Semjonoviče Makarenka, *Pedagogická Poéma* a z něj vybrané kapitoly *Neslavný začátek kolonie Gorkého* a *Po pedagogických výmolech*. Nejdříve jsme si publikace přečetli a vybrali kapitoly, ve kterých budeme kódování provádět. Po výběru kapitol jsme přistoupili k samotnému výběru znaků. Ze znaků jsme vytvořili kategorie. Vzniklé kategorie jsme následně analyzovali a zjištěná data poté interpretovali a závěrečně shrnuli.

4 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Pro účely analýzy dat, jsem zvolila techniku otevřeného kódování dle Švaříčka a Šed'ové. Při otevřeném kódování se vytváří pojmy, které označují jednotky textu (přidělují se jména jevům). Tyto vytvořené pojmy, které se zdají být příslušné ke stejnému jevu, jsou dále kategorizovány (seskupovány). (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 211)

Dle Švaříčka a Šed'ové představuje kódování operace, při nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a sloučeny novým způsobem. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211)

4.1 Interpretace dat

Jednotlivé kódy vzniklé z obsahové analýzy textů jsme přidělili do kategorií. Pro přehlednost jsou data seřazena do tabulek a barevně rozlišena. Barva uvedená u popisu kódů odpovídá barvě kódů použité v textu vloženém v Příloze P III až P V. Jednotlivé kódy nalezené v textu sečteme a v závislosti na kategoriích je spojíme s odpověďmi na jednotlivé výzkumné otázky.

Tabulka č. 1. Kategorie a kódy

KATEGORIE	KÓDY
Svobodná volba činností	Samy Pomůcky Vybírat Svobodné Rozhodovat
Samostatnost jedince	Brání Duše Osvobodit Pomoci Rozvoj Samostatně Nové
Spořádání věcí	Přesný Řád Cíl
Přesně stanovený pořádek	Pořádek Pozorování Přirozené
Pedagogická výchova	Pedagogika Vedoucím Výchova
Výchovné působení	Mravní Nový Motivací

4.1.1 Kategorie *Svobodná volba činností* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: **Jaké netradiční (svobodné) vzdělávací a výchovné znaky obsahuje publikace *Tajuplné dětství* Marie Montessori?**

Kategorie **Svobodná volba činností**: z výše uvedených kódů vyplývá, že ve vybraných kapitolách díla *Tajuplné dětství*, je nejčetnějším kódem kategorie *Svobodná volba činností*, kód **Samy**, který se v textu opakoval celkem třináctkrát. Kód **Pomůcky** se vyskytl v daném textu sedmkrát. Kód **Svobodné** se ve vybraném textu opakoval šestkrát. Dále se vyskytovaly ve stejném počtu další dva kódy. Kód **Rozhodovat** se v daném textu vyskytly dvakrát a kód **Vybírat** třikrát.

Shrnutí: kód *Svobodné*, se v kategorii *Svobodná volba činností* objevuje v souvislosti s podporou rozvoje dítěte jeho schopností a dovedností, které vede k utváření sebe sama. Kód *Pomůcky* se vyskytl v daném textu pětkrát a souvisí s rozvojem dítěte. Dítě si samo vybírá pomůcky dle stupně svého individuálního vývoje. Kód *Sama* je spojen se samostatností nebo osobní nezávislostí a kódem *Vybírat*. To znamená, že dítě si samostatně vybírá činnosti, kterými se bude zabývat a také o nich samo rozhoduje, což potvrzuje kód *Rozhodovat*, který je v textu obsažen.

Z výzkumného šetření vyplývá, že svobodná volba činností jedince je důležitá pro jeho správný vývoj, který je u každého dítěte individuální. Jde o respektování svobody dítěte, které patří k hlavním znakům pedagogiky Marie Montessori.

4.1.2 Kategorie *Samostatnost jedince* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké ne-tradiční (svobodné) vzdělávací a výchovné znaky obsahuje publikace *Tajuplné dětství* Marie Montessori?

Kategorie **Samostatnost jedince**: nejčtenějším kódem ve vybraných kapitolách publikace *Tajuplné dětství* byl kód **Nové**, který se ve vybraném textu opakoval celkem desetkrát, kód **Rozvoj** se opakoval čtyřikrát a kód **Duše** a **Osvobodit** celkem třikrát. V textu, se dále opakoval dvakrát kód pod názvem **Pomoci**.

Shrnutí: v kategorii *Samostatnost jedince*, se nejčteněji objevuje kód *Nové*. Montessori upozorňuje na potřebu objevování nového a nepoznaného a zkoumání nových jevů. Kód *Rozvoj* se spojen s přípravou prostředí, kde má rozvoj probíhat. Rozvoj dítěte se děje prostřednictvím předem připravených pomůcek a vychovatele, který pouze dozoruje nad těmito činnostmi. *Duše* je kód, který má přímou spojitost s dítětem a podle Montessori se vyvíjí dle předem daného plánu. Kód *Osvobodit* a *Pomoci* se vztahuje k vychovatelům, kteří mají dle Montessori pomoci dítěti se osvobodit od všeho nepřirozeného. Samostatnost jedince slouží k získávání nových dovedností a vědomostí. Podle Montessori je samostatnost důležitým faktorem pro začlenění jedince do společnosti.

Dle výše uvedeného šetření obsahuje pedagogika Marie Montessori alternativní přístupy k jedinci, které spočívají mimo jiné v samostatnosti jedince a v jeho svobodné volbě.

4.1.3 Kategorie *Spořádání věcí* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké tradiční výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci J. A. Komenského, *Didaktika Velká*?

Kategorie **Spořádání věcí**: nejčastějším kódem ve vybraných kapitolách publikace *Didaktika Velká* je kód **Řád**, který se vyskytl v daném textu šestnáctkrát, kód **Přesný** šestkrát a kód **Cíl** třikrát.

Shrnutí: v kategorii *Spořádání věcí*, je nejčastěji vyskytujícím se kódem, ve vybraných kapitolách knihy *Didaktika Velká*, kód *Řád*. Řádem má být dle Komenského upravován průběh vyučování a každodenní chod škol. Známý myslitel pracuje s myšlenkou poznatelnosti přírody a světa na základě myšlenky o všeprostopujícímu řádu. Řád umožňuje lidskému rozumu, aby se dobral pravdy a poznání. Řád má vnášet pořádek a uspořádání do škol tradičního typu. Kód *Přesný* se vztahuje k vyučovacím metodám, které mají být dle Komenského přesné, žáci mají ve škole od vyučujících dostávat vědeckými metodami ověřené informace. *Cíl* je kódem, který souvisí s řádem a přesností. Podle Komenského lze k cíli nejlépe dojít pomocí přesnosti a řádu.

4.1.4 Kategorie *Přesně stanovený pořádek* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké tradiční výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci J. A. Komenského, *Didaktika Velká*?

Kategorie **Přesně stanovený pořádek**: ve vybraných kapitolách se nejčastěji v této kategorii vyskytuje kód **Přirozené** osmkrát a **Příroda** celkem šestkrát dále kód **Pořádek** celkem čtyřikrát a kód **Pozorování** také čtyřikrát.

Shrnutí: kód *Příroda*, je spolu s kódem *Přirozené*, nejčastějším kódem kategorie *Přesně stanovený pořádek* daného textu. *Příroda* dle Komenského spojuje všechno nepřetržitými svazky. Kód *Přirozené* vychází z přírody a je dle Komenského třeba hledat způsoby vyučování v napodobení přirozených věcí. S kódem *Pořádek* je spjatý s nastoleným přesným pořádkem ve školách, který má člověk hledat v chodu přírody a to pozorováním. Tento jev najdeme v textu ve spojitosti s kódem *Pozorování*.

Dle výše uvedeného šetření obsahuje pedagogika Jana Amose Komenského tradiční přístupy k jedinci, které spočívají v přesném pořádku a uspořádání škol i vyučování.

Kategorie *Pedagogická výchova* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké sociálně-pedagogické výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny v publikaci A. S. Makarenka, *Pedagogická Poéma*?

Kategorie ***Pedagogická výchova***: nejčastěji vyskytujícím se kódem ve vybraných kapitolách v publikaci je kód **Pedagogika**, který je uveden dvacet sedmkrát, kód **Vedoucím** osmkrát a kód **Výchova** patnáctkrát.

Shrnutí: Nejčetnějším kódem kategorie *Pedagogická výchova* ve vybraných kapitolách knihy *Pedagogická Poéma* je kód *Pedagogika*. Tento kód je spojen nejčastěji s pedagogicko-výchovným působením na chovance. Kód *Vedoucím* je v textu obsažen osmkrát a souvisí nejvíce s činnostmi vedoucího kolonie, který zodpovídá za chod kolonie a výchovu chovanců. Kód *Výchova* je obsažen ve vybraných kapitolách patnáctkrát. Jde o proces sociálně výchovných výtek, který probíhá ve výchovném zařízení..

4.1.5 Kategorie *Výchovné působení* se vztahuje k dílčí výzkumné otázce: Jaké sociálně-pedagogické výchovné a vzdělávací znaky jsou uvedeny ve vybraných kapitolách publikace A. S. Makarenka, *Pedagogická Poéma*?

Kategorie ***Výchovné působení***: ve vybraných kapitolách publikace *Pedagogická Poéma* je kód **Mravní** obsažen sedmkrát, kód **Nový** sedmnáctkrát a kód **Motivací** devětkrát.

Shrnutí: Nejčetnějším znakem kategorie *Výchovné působení* ve vybraných kapitolách knihy *Pedagogická Poéma* je kód *Nový*, který se objevil v daném textu celkem sedmnáctkrát. Makarenko vyzýval své chovance a nabádal je, aby za sebou nechali trestnou minulost a dívali se do budoucnosti a připravovali se na nový život, protože je nutné jít vpřed. Makarenko kladl důraz na to, aby byli chovanci správně motivováni. Správná motivace je dle něj spjata s budoucností chovanců v kolonii i s dalším budoucím životem. Makarenko se ve svých pozorováních soustřeďuje na mravní rozvoj jedinců a nalezením souvislosti mezi mravním rozvojem a motivací.

Uvedené kódy z kategorie *Výchovné působení a Pedagogická výchova* patří k sociálně-pedagogickým znakům a jsou součástí sociálně-pedagogického působení na jedince. Makarenko se ve své kolektivní výchově snaží působit na chovance především nápravně pomocí mravní podpory a motivací, které mají vést k novému lepšímu životu což, potvrzují kódy z výše uvedených kategorií.

Dle výše uvedeného šetření obsahuje pedagogika A. S. Makarenka sociálně pedagogické přístupy k jedinci, které spočívají ve výchovném a pedagogickém působení na jedince, které mají za úkol napravit narušenou mládež a začlenit ji do normálního života.

5 DŮVODY ZAŘAZENÍ PEDAGOGŮ K JEDNOTLIVÝM PEDAGOGIKÁM

Praktická část této práce navazuje na část teoretickou. V praktické části budou popsáni vybraní pedagogové z teoretické části a jejich vybraná díla. Budou uvedeny důvody pro zařazení pedagogů z praktické části této práce do oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky.

V praktické části této diplomové práce podrobíme vybraná díla jednotlivých pedagogů obsahové analýze a vyhodnotíme, proč jsou pedagogové z teoretické části této práce zařazeni k alternativnímu, tradičnímu či sociálnímu pedagogickému pojetí. U Marie Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka bude zahrnuta do hodnocení i analýza, která byla provedena pomocí otevřeného kódování ve čtvrté kapitole této práce. Na vybraných odstavcích z knih bude předvedena technika kódování. Celé textové znění kapitol bude vloženo do přílohy této práce. U jednotlivých pedagogů bude provedena diskuse, která bude obsahovat názory jiných pedagogů a moje vyhodnocení.

5.1 Důvody pro zařazení pedagogů do oblasti sociální pedagogiky

Anton Semjonovič Makarenko a jeho dílo *Pedagogická Poéma* se zapsalo do historie sociální pedagogiky výchovnými metodami a myšlenkami, které autor používal k výchově jedinců v kolonii Gorkého a komuně Dzeržinského. Kniha je rozdělena do sedmi částí. Dílo a jeho sociálně-pedagogické myšlenky budou zkoumány textovou analýzou a následně vyhodnoceny.

V první části publikace nazvané *Krédo pedagogického tvůrce*, popisuje Makarenko jednotlivé příběhy a situace, které se při výchově chovanců a tvorbě kolektivu v kolonii udály, a které musel jako vychovatel řešit. Kapitola pod názvem *Rozhovor s předsedou guberniálního odboru lidového vzdělávání* pojednává o domluvě vzniku kolonie mladistvých provinilců mezi hlavím hrdinou a přednostou guberniálního odboru lidového vzdělávání. Přednosta guberniálního odboru lidového vzdělávání v úvodní kapitole podrobuje kritice Makarenkovy pedagogické názory. Kapitola pod názvem *Neslavný začátek kolonie Gorkého* popisuje začátky fungování kolonie Gorkého. Při příjezdu do kolonie poznal Makarenko pana Kalinu Ivanoviče, se kterým kolonii zprovoznil pro příchod prvních chovanců a také přijal do pracovního poměru dvě vychovatelky Jekatěrinu Grigorijevnu a Lydii Petrovnu.

O hledání pedagogických pracovníků pro výchovnou práci v kolonii napsal: „Do kolonie přijely dvě vychovatelky: Jekatěrina Grigorjevna a Lydie Petrovna. Při hledání pedagogických pracovníků jsem upadl do úplného zoufalství: nikdo se nechtěl věnovat výchově nového člověka v lese, všichni se báli „bosáků“ a nikdo nevěřil, že se náš záměr setká se z darem. Teprve na konferenci venkovských škol, na niž jsem si zařekl i já, se našli dva živí lidé. Byl jsem rád, že to byly ženy. Zdálo se mi, že „zlušchtující ženský vliv“ šťastně doplní naši mocenskou soustavu.“ (Makarenko, 1988, s. 13)

„V prvních dnech nás ani neuráželi, prostě nás ignorovali. Navečer volně odcházeli z kolonie a vraceli se z rána, usmívajíc se zdrženlivě při mých důrazných sociálně výchovných výtkách.“ (Makarenko, 1988, s. 15)

„Pustý les, obklopující naši kolonii, prázdné krabičky našich domků, desítka „daček“ místo postelí, sekyra a lopata jako nástroje a půl desítky chovanců, kteří kategoricky odmítají nejen naši pedagogiku, ale i celou lidskou kulturu, po pravdě řečeno, toto všecko ani v nejmenším neodpovídalo našim dřívějším zkušenostem ze školy.“ (Makarenko, 1988, s. 15)

V prosinci přijala kolonie první chovance, byli to chlapci, kteří byli do kolonie posláni za ozbrojenou bytovou loupež a za krádeže. Nejednalo se o bezprizorní mládež, chlapci byli vybraně oblečení. Makarenko si však s nimi nevěděl rady, chovanci jej neposlouchali, byli drzí, odcházeli z kolonie bez dovolení. Stále častěji se na něj obraceli oloupení lidé z vesnice a dožadovali se pomoci. Vzniklá situace začala být neúnosná, kolonie nabývala charakteru zlodějského doupěte a ve vztahu chovanců k vychovatelům se stále častěji vyhraňoval tón výsměchu a chuligánství. Makarenko začal hledat odpovědi v pedagogické literatuře, ale nepodařila se mu nalézt účinná metoda pro výchovu takto otrlých výrostků.

Makarenko uvádí: „První měsíce existence naší kolonie nebyly pro mne a mé sousedy jen měsíce zoufalství a bezmocného vypětí, - byly to i měsíce pátrání po pravdě. Za celý svůj život jsem nepřečetl tolik pedagogické literatury jako v zimě roku 1920.“ (Makarenko, 1988, s. 16)

Jednoho zimního dne požádal Makarenko jednoho z chlapců, aby šel nasekat dřevo pro kuchyň. Hoch se mu vysmál, a přitom mu tykal, to Makarenka rozezlilo natolik, že chlapce udeřil. Chlapec byl překvapený a Makarenkovi se omluvil. Nadále ani on ani ostatní chlapci vychovatelé neodporovali a poslušně plnily přidělené úkoly. Makarenko

popisuje výše uvedenou situaci takto: „*Musím se přiznat, že jsem se trápil výčitkami svědomí. Ano, zbil jsem chovance. Cítil jsem veškerou pedagogickou nesmyslnost, celou právní protizákonnost tohoto případu, ale zároveň jsem nahlédl, že čistota mých pedagogických rukou je věc druhořadá ve srovnání s úkolem, který byl přede mnou. Pevně jsem se rozhodl, že budu diktátorem, pakliže nenajdu žádnou jinou metodu.*“ (Makarenko, 1988, s. 19 – 20) V kapitole pod názvem *Charakteristika prvotních potřeb* autor píše o zvýšení počtu vychovatelů v kolonii a hladu, který v kolonii vychovatelé i chovanci v zimě zažívali. Východiskem se jim stal rybolov. V kapitole nazvané *Operace vnitřní povahy*, řeší Makarenko rozmáhající se krádeže v kolonii. Zjistil, že krádeže provádí jeden z chovanců, aby si mohl kupovat jídlo. Makarenko ustanovil z chovanců lidový soud, který provinilce podrobil výslechu. Chovanci odsoudili krádeže provinilého Buruna, který prosil, aby nebyl z kolonie vyhnán, protože se chtěl vzdělávat a stát se lepším člověkem. Slíbil, že už nikdy nebude krást. Protože Makarenko viděl, že se chce chlapec upřímně napravit, dal mu šanci. Aby mohl v kolonii Burun setrvat, musel strpět trest. Byl tři dny zavřený o chlebu a vodě. Makarenko píše: „*Tři dny a tři noci si Burun odseděl v komůrce vedle ložnice, v téže, v níž ve staré kolonii sídlili dozorcí. Nezamknul jsem ho, ale dal mi čestné slovo, že bez mého svolení nevyjde.*“ (Makarenko, 1988, s. 32) Makarenko věděl, že kdyby chlapce zavrhl a nechal ho zavřít do vězení, těžko by se mu podařilo získat potřebné vzdělání a šance na zařazení do běžného života by byla pro něj již malá. V kapitole pod názvem *Po pedagogických výmolech* autor píše: „*Svědomitá práce byla jedním z prvních úspěchů kolonie Gorkého, k němuž jsme se dobrali daleko dříve než k úspěchům čistě mravním.*“ (Makarenko, 1988, s. 76) Dále uvádí: „*Pracovitost obvykle vrcholila jen slabým mravním rozvojem, přezíráním vyučování a naprostým nedostatkem plánů a výhledem do budoucnosti.*“ (Makarenko, 1988, s. 77) Do kolonie přijel na inspekci inspektor z úřadu lidového vzdělávání, který do zprávy napsal, že s v kolonii věnuje přílišná pozornost hospodářství a výchovná práce se s chovanci neprovádí. Toto hodnocení Makarenka velmi rozrušilo a pod jeho vlivem začal hledat novou výchovnou cestu. Makarenko uvádí: „*Když vychováváme kolektiv, můžeme doufat, že najdeme takovou formu jeho organizovanosti, při níž bude jednotlivá osobnost i nejvíce ukázněná, i nejvíce svobodná.*“ (Makarenko, 1988, s. 82) Makarenko je přesvědčený, že neexistuje žádná universální norma pro výchovu jedince. Výchova dle Makarenka má vycházet skrze kolektiv.

Druhá část knihy je věnována Makarenkově koncepci výchovného kolektivu. Jde o Makarenkovu nejnámější koncepci a on sám si ji cenil ze svých objevů nejvíce. Pro vznik kolektivu jsou dle Makarenka potřebné tři základní podmínky a to: vedoucí osobnost, konkrétní kolektivní činnost jistý vývoj. Makarenko pokračuje v hledání optimálního systému kolektivní výchovy v komunitě Dzeržinského. Komuna je přímým pokračovatelem kolonie a přechází do ní šedesát vybraných chovanců z kolonie Gorkého se dvěma nejlepšími vychovateli i hlavním vedoucím. V komunitě má být již použit hotový model výchovného zařízení a tento model má být doveden k dokonalosti a přesnosti. (Makarenko, 1988, s. 208 – 225)

V třetí kapitole pod názvem *Komuna F. E. Dzeržinského* popisuje autor pracovní komunu. Dzeržinského komuna měla čtyři dílny na sto komunardů, a to: truhlářskou, zámečnickou, ševcovskou, krejčířskou. Dílny nebyly řádně vybavené a noví chovanci neuměli na strojích pracovat, proto výdělky nepokryly ani provoz. Situace se změnila až později, kdy se podařilo rozvinout dřevoobráběcí dílnu na výrobu nábytku z dubového dřeva. Podařilo se rozvinout zámečnickou dílnu. Zvýšením produktivity práce a zavedením mzdy se stala komuna ziskovou a začala uvažovat o stavbě nového závodu. Nově otevřený závod má charakter moderní provozovny. Nyní jsou komunardi rozděleni po 10 – 13 komunardech, kteří pracují společně u určité skupiny ponků a plní společné úkoly. Oddíl má obvykle společnou ložnici, řadu stolů v jídelně a svůj hospodářský úsek. V čele oddílu je velitel, který je volen společným oddílem komunardů na šest měsíců. Funkce vychovatelů byla zrušena, proto funkce velitele značně posílila. Velitelé společně tvoří radu velitelů, která je hlavním orgánem komunardské samosprávy. Pracovní den komuny je přesně naplánovaný. Kázeňské prohřešky se řeší na společném shromáždění formou komunardského kázeňského vlivu. (Makarenko, 1988, s. 226 – 232)

Makarenkův pedagogický odkaz pro vychovatelskou praxi není nijak omezen pouze pro oblast převýchovy. V podmínkách školní práce by však musel být více transformován. Makarenkovy myšlenky mají být dle autora inspirací a ne imitací. Kolektivní výchovné působení má být součástí individuálního výchovného působení a jeho umocněnou formou. Při kolektivním působení jde o vývojový systém, který není nikdy definitivní a vyžaduje neustálé dotváření. Správně vytvořený kolektiv se stává mocným výchovným prostředkem, který násobí síly vychovatele. Vybudování takového kolektivu je však náročný na čas, tvořivost a energii především vedoucího vychovatele. (Makarenko, 1988, s. 279 – 280)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Cipro o Makarenkově výchově píše: „Základem Makarenkovy originální výchovné metody je princip kolektivní výchovy, s nímž úzce souvisejí všechny další rysy jeho systému, jako je důraz na produktivní práci, uvědomělou kázeň a perspektivy kolektivu, zájem o životní prostředí a osobitý životní styl kolektivu a jeho tradice, a hlavně vysoká náročnost na každého člena kolektivu, spojená s úctou k jeho lidské důstojnosti a důvěru v jeho mravní sílu.“ (Cipro, 1984, s. 476)

Kraus o Makarenkovi a jeho výchovné metodě uvádí, že spojoval teorii s praktickými zkušenostmi a byl vzdělaným pedagogem. Svůj výchovný systém, založený na režimové a pracovní metodě spolu s využíváním vztahů v kolektivu úspěšně uplatňoval ve výchovných koloniích, kde působil jako vedoucí. (Kraus, 2008, s. 23)

Vyhodnocení:

V publikaci *Pedagogická poéma* představil Makarenko systém pedagogického působení na mládež, který vycházel z charakteru socialistických poměrů. Šlo o systém originální kolektivní výchovy, kde chovanci měli jednat a žít ve shodě s kolektivem. Správně vytvořený kolektiv má dle Makarenka násobit síly vychovatele. Jeho snahou bylo především převychovat mladé provinilce v poctivé a pracovitě lidi.

Otevřeným kódováním vybraných kapitol publikace *Pedagogická poéma* jsme zjistili, že vytvořené kategorie pod názvem *Výchovné působení* a *Pedagogická výchova* přímo souvisí se sociální pedagogikou. Kategorie *Pedagogická výchova* se v daných kapitolách *Pedagogické poémy* nejčastěji pojí s pedagogicko-výchovným působením na chovance.

Makarenkova bohatá publikační činnost je velkým přínosem pro sociální pedagogiku, protože v ní nalzáme možnosti, jak výchovně působit na problémovou mládež. Z výše uvedených důvodů tedy můžeme usuzovat, že Makarenka řadí k sociální pedagogice jeho sociálně-pedagogické myšlenky, které uváděl i do praxe.

Miroslav Dědič

Miroslav Dědič vydal v roce 1985 dokumentární román *Škola bez kázně*, který bude v této práci zkoumán. Kniha popisuje budování a vývoj romské školy v pohraničí po druhé světové válce. Na začátku knihy popisuje hlavní hrdina svůj pohled na Romy: „*I když jsem se stal kantorem, žil jsem stejnými názory jako většina ostatních lidí a ani jsem se nesnažil hledat hlubší pohled a objektivní názor, neboť jsem byl vzdálen z dosahu zájmů o život Cikánů*”. (Dědič, 1985, s. 8) Mladý kantor dále v knize popisuje, jak si sám práci v romské škole vybral, protože v této práci viděl novou zkušenost. Na místo, kde měl hlavní hrdina převychovávat a učit romské děti, ho vezl kapitán, se kterým navázal později přátelský vztah. Při příjezdu do šumavské vesnice Koukolná učitel zjistil, že jsou děti zanedbané a zavšivené. Jeho první krůčky ve škole nebyly lehké, popisuje, jak některé děti chodily do školy pouze na jídlo a jejich zájem o vzdělání nebyl téměř žádný. Učitel stále přemýšlel, jakou metodou by děti při výuce zaujal. Jednoho dne přinesl do třídy housle, začal hrát známé písně a děti začaly zpívat. Kantor popisuje tento školní den takto: „*Chtěl jsem písní motivovat přechod k další práci. Byli však k nezastavení. Jen zpívat, zpívat. Tak se zpívalo dál, až do oběda*”. (Dědič, 1985, s. 25) K výuce neoblíbených předmětů motivoval žáky tím, že s nimi za odměnu po vykonaných úkolech zpíval. Zjistil, že stejně jako zpěv, žáky motivuje hra s míčem. Popisuje: „*Podobným kouzlem byl míč. Kopačák. Koupil jsem ho v okresním městě. A před vyučováním jsem ho ukázal. Jen ukázal.*” (Dědič, 1985, s. 25) Pan učitel slíbil dětem, že pokud bude spokojen s jejich prací ve vyučování, půjdou si hrát s míčem. Učil je házet, kopat, chytat a přihrávat, aby se mohli stát zdatnými soupeři pro okolní vesnické kluky. Míč se stal učitelovým pomocníkem při udržování kázně ve třídě, protože, jak popisuje: „*Neznají a nemají rádi nějaký systém, řád. Každé počínání je impulzivní.*” (Dědič, 1985, s. 26) Ve škole bylo prováděno i hygienicko-ideové působení. Děti byly zavšivené, a proto jim ve škole učitel ukazoval, jak vši škodí pokožce. Většina dětí se po osvětě nechala k nelibosti svých rodičů ostříhat. Učitel si uvědomuje, že i mezi romskými dětmi jsou sociální případy. Jsou to většinou sirotci, kteří nemají ve vesnici stejné postavení jako ostatní děti, nikdo se jich nezastane, nemají žádnou jistotu a přežívají ve velmi špatných sociálních podmínkách. Některé děti bylo do školy velmi těžké dostat, protože rodiče si vzdělávání svého dítěte nepřáli z toho důvodu, aby se nevzdálilo romským tradicím. Gramotnost rodičů byla totiž velmi nízká. Učitel s kapitánem se proto rozhodli připravit kurz pro dospělé, kde by se naučili číst a psát.

Dosažené úsilí školy velmi často rodinná prostředí často rozvracelo. Učitel přemýšlel nad tím, jak to změnit. Na nápad ho přivedl jeden jeho žáků. Nechal zřídit ve škole ložnici s pěti postelemi, aby tam mohly děti přespávat. Zájem ze strany dětí byl tak velký, že nocleh ve škole dostávaly děti za odměnu. Trpělivost, cílevědomost, zaujetí a práce začaly přinášet první úspěchy. Učitel tento stav popisuje takto: „*První zřejmé úspěchy byly nadějnými náznaky vidění slibného dalšího vývoje. Úspěchy v učení, v získávání znalostí a dovedností byly nejzřetelnější – daly se kontrolovat, bylo je vlastně možno měřit hodnocením toho, co v současnosti znají, protože předtím neznaly nic. Výsledky byly poznatelné i v postojích, tedy v tvorbě charakterů dětí, ve změně jejich povah.*” (Dědič, 1985, s. 57) V rámci kočovné horečky na jaře vzali Romové své děti a odstěhovali se z vesnice Koukolná. Škola zůstala téměř bez žáků, a proto hrozilo její uzavření. Před úplným uzavřením se však dostala škola ještě čtrnáctidenní lhůtu, kdyby se do ní děti vrátily. A skutečně, děti se od svých rodičů oddělily, protože trpěly hladem a neměly kde spát. Děti poznaly, co je pro ně skutečně dobré, a vrátily se ke vzdělávání a jistotě. Ze školy se stal dětský domov a bylo potřeba uvažovat o samostatné budově školy, která nakonec vznikla opodál. Nových dětí přibývalo a při jeho přijetí byl nováček odvěšiven, ostříhán, vykoupán v teplé vodě a namazán mastí proti svrabu.

Učitel si uvědomil, že v dětském domově musí řídit dětem i volný čas. Aby mohl velký kolektiv snadněji řídit, ustanovil skupiny a dle zásluh určil vedoucí skupin, kteří požívali určitých výhod. Učitel se setkával s častými úteků svých svěřenců, které neúnavně hledal nejčastěji v okolí Koukolína či u jejich rodin, kde se boj o jejich návrat do koukolské školy mnohdy změnil v boj o holý život. Musel také řešit časté potyčky mezi svěřenci, i situace, kdy chlapeci napadli své vychovatelky.

Mezi učitelem a dětmi však vznikalo stále pevnější pouto, o kterém učitel říká: „*Získávali jsme je den ze dne více a trvaleji. Stejně pevně, nenápadně, bezprostředně a závazně získávali však oni mě. Rostlo pouto pevnějšího kovu, nezlomné tím, že bylo ukováno vzájemně a dobrovolně.*” (Dědič, 1985, s. 118) V domově se postupně nastoloval systém a kázeň, jehož dodržování bylo přísně sledováno. Chovanci pomáhali s úklidem i běžným chodem domova, čímž získávali dovednosti, které jsou v osobním životě potřebné a prospěšné. Nakonec byly prostory v Koukolíně pro účely dětského domova malé a učitel se přestěhoval se svěřenci do Boubína na šumavské stráni pod Bobíkem, kde ve své práci pokračoval.

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Jaroslav Balvín (Balvín, 2013) o Dědičovi ve své knize *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky* píše, že se proslavil zejména působením v prvním romském internátě v Květušíně na Šumavě. Kniha dle Balvína ukazuje na velkou náročnost učitelského povolání a je svědectvím toho, že vnitřní, emocionální prožívání učitelovy práce je podstatou výchovy a pro pedagoga může znamenat naplnění smyslu života.

Vyhodnocení:

Z Dědičova díla *Škola bez kázně* je patrná velká láska k dětem. Učil a vychovával romské děti, kterým zasvětil celý svůj život. Z popisu různých situací v publikaci je patrná jeho trpělivost a odhodlanost jít za svým cílem, která se snoubí s jeho přirozenou schopností správně jednat. Přesto, že v úspěch jeho počínání nikdo nevěřil, mnoho jeho romských chovanců dosáhlo i středoškolského vzdělání a stalo se úspěšnými nejen v pracovním, ale i soukromém životě.

Dědičova celoživotní práce s romským etnikem i toto dílo jsou součástí naší sociální pedagogiky a patří k důvodům, proč jsme tohoto autora zařadili do oblasti sociálních pedagogů.

Milan Přádka

Milan Přádka vydal v roce 2004 spolu s Danou Knotovou a Jarmilou Faltýsovou publikaci *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Kniha je rozdělena do tří kapitol a obsahuje soubor studií, jež mají z velké části historizující charakter. Kapitolu číslo 1, která bude v této práci popisována, napsal pod názvem *Počátky a příčiny vzniku sociální pedagogiky* M. Přádka. Publikace má sloužit jako skriptum o sociální pedagogice. Přádka o vzniku sociální pedagogiky píše: „*Pokusy nalézt počátky sociální pedagogiky v zemích střední a východní Evropy takřka vždy vedou k odkazům na autory a praktické výchovné proudy a zařízení v Německu, či některých dalších zemích západní Evropy.*” (Přádka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 5) V Evropě za zlomové období v oblasti sociální pedagogiky uvádí Přádka období po třicetileté válce, protože přechází ve všech rovinách a sektorech společenského života k jiné epoše, a to k epoše s převládající racionalitou, s úsilím o hospodářský rozvoj, až

po postupné šíření průmyslové výroby spolu s problémy, které jsou s tím spojeny. Přadka dále v publikaci popisuje Mollenhauerovo pojetí, které popisuje sociální pedagogiku z pohledu praxe, tj. jednotlivé druhy pečovatelských, výchovných nebo ochranných zařízení, tak oblast teoretickou, která zaujímá především oblast pojmosloví, systém a výzkumné metody.

Dle Přadky byly formy a způsoby řešení rozmanité, v 17., 18. i 19. století vznikala hnutí, spolky, zakládaly se školy, ústavy pro opuštěné děti a sirotky a další sociální zařízení. Neopomenutelná je i činnost jednotlivců, jeden z nejznámějších příkladů je život a dílo pedagoga J. J. Pestalozziho. V souvislosti se zprůmyslnováním a společenskými změnami (napoleonské války, průmyslové revoluce ve Francii atd.) byla stále větší poptávka po řešení sociálních problémů. Pedagogické síly se snažily čelit sociálním katastrofám a snažily se o postupnou adaptaci obyvatelstva ve městech a sídel u průmyslových závodů. Přadka uvádí: „*Nejde však pouze o činnost pedagogů. Do řešení této situace byla zapojena v podstatě veškerá inteligence té doby.*” (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 6) K filozofům na pomezí mezi pedagogikou a filozofií té doby patří např. Paul Natorp, který vyučoval na univerzitě pedagogiku. Natorpův spis *Platos Ideenlehre* vyšel v roce 1903. Natorp hledá odpovědi na problémy společnosti u Platóna a nachází je ve výchově. Dle Platónova názoru je k dobrému chodu státu zapotřebí dobré ústavy a občanských ctností, které je možné vypěstovat výchovou. Přadka k Platónovým myšlenkám uvádí: „*Jsmo tu vlastně poprvé svědky uplatnění myšlenky o všemocnosti výchovy, o výchově vlastně, jako jedné z forem státního donucování k určitému druhu ctnostného chování.*” (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 8)

Jak píše Přadka, pokusí se v publikaci uvést některé znaky, které měly význam pro sociálně pedagogickou teorii a praxi. Přibližuje problematiku práce, dětské práce a zaměstnanosti. Nerovnoměrné zprůmyslnování území evropských států zapříčinilo různě vysokou životní úroveň obyvatelstva. V chudých částech zemí byla práce na poli či v domácnosti upřednostňována před návštěvou školy. Ve třicátých letech 19. století toto téma zpracovala v Polsku Helena Radliňská, která se stala zakladatelkou tohoto směru. Obdobnou situaci zažíval sám Přadka na Valašsku počátkem padesátých let. Městská práce dětí měla spíše charakter přivýdělku, pracovaly za mzdu. Koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století vystupovala proti dětské práci řada známých pedagogů a čekala na vyřešení tohoto problému. Dalším problémem souvisejícím s pracovními poměry se stalo stěhování za pra-

cí, migrace a vystěhovalectví. Přadka uvádí, že stav obecní životní kultury u chudých vrstev obyvatelstva byl nízký a mnohdy nelehký. V těchto souvislostech se hovoří o dobových chorobách, jako je například alkoholismu či sebevražednost, o které píše např. T. G. Masaryk. V rámci jakési spontánní pedagogické výpomoci začínají vznikat kroužky, organizace i hnutí, které mají lidi morálně i sociálně pozvednout. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 8 – 12)

Druhá polovina 20. století přináší významné změny v oblasti vzdělanosti i zkulturnění životního stylu všech vrstev obyvatelstva, na kterém mají nemalý podíl sdělovací prostředky i dostupnější školství. Díky vysoké produktivitě práce, zmizela velká řada problémů minulého i první poloviny tohoto století. Výrazně ubylo hladu, bídy, podvýživy i tzv. sociálních nemocí, ale vystřídaly je nemoci civilizační. Přetrvává však nezaměstnanost, která v dnešní době neznamena hlad v rodině, ale spíše duševní trauma z neschopnosti zařadit se mezi produktivní lidskou populaci. Na konci 60. let 20. století se kromě tabáku, alkoholu, drog a kávy začínají do Evropy šířit drogy z jižní a jihovýchodní Asie. Začínají vznikat nadace a centra, která pomáhají v boji proti tomuto neduhu. Dalším vzniklým společenským neduhem je hra na automatech nazývaný také patologické hráčství či gambling. Některé obce řeší vzniklou situaci zákazem provozování herních automatů i za cenu ztráty poplatků pro obec z těchto činností. Novým nebezpečným faktorem, který má soukromější podobu je hraní her na počítači. Poslední jev, o kterém Přadka píše, je migrace obyvatelstva, která pokud přesáhne hranici státu je nazývána emigrací. V souvislosti se sociální pedagogikou s sebou přesídlení přináší nároky na přizpůsobení se novému prostředí, i to, jak prostředí přijme nové přistěhovalce. Dle Přadky, výše uvedené problémy stále budí sociální pedagogiku ke každodenní sociální činnosti, jejíž cíle se mění se změnami společnosti v konkrétním historickém čase a na konkrétním území. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 12 – 16)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Dle Cipra je Přadka pedagogem, který má za předmětem svého vědeckého zájmu teorii mravní výchovy, sociální pedagogiku a pedagogiku dospělých. (Cipro, 2001, s. 5)

Vyhodnocení:

Dle Přadky má publikace *Kapitoly ze sociální pedagogiky* sloužit jako skriptum o sociální pedagogice. Přadka píše jak o vzniku sociální pedagogiky, tak o aktuálních sociálně-pedagogických otázkách. V publikaci jsou srozumitelně vysvětleny otázky prostředí a výchovy i počátky vzniku sociální pedagogiky. Přadka se zaměřuje především na zkoumání přirozeného prostředí výchovy jako je rodina, vrstevnická skupina, lokální prostředí a pozornost věnuje i mimoškolní výchově ve volném čase a systému dalšího vzdělávání. Přadkův přínos pro sociální pedagogiku je v jeho literární činnosti. Tento pedagog vydal řadu publikací, ve kterých se zaměřil na sociální pedagogiku. Jeho publikace pomáhají budoucím sociálním pedagogům při studiu tohoto, oboru. Přadka je z výše uvedených důvodů zařazen k významným českým sociálně pedagogickým osobnostem.

Otokar Chlup

Pro účely zkoumání této diplomové práce byla vybrána publikace Otokara Chlupa nazvaná *K základním otázkám pedagogiky: výběr z díla*. Kniha byla vydána v roce 1957. Publikace je rozdělena do tří částí. V první části pod názvem *O pokrokovou pedagogiku* popisuje školu budoucnosti takto: „*Škola budoucnosti připravuje všem dětem stejné hospodářské podmínky, takže pak lze snáze odměřovati účinky výchovy a vyučování u všech chovanců. To jest největší vymoženost budoucí výchovy.*“ (Chlup, 1957, s. 11) Chlup v této kapitole řeší otázky školy budoucnosti vytvořené na socialistických základech. Ve stati pod názvem *O výchově synhtetické* Chlup píše: „*Synthetický, učeněný a ucelený způsob výchovy a vyučování na stupni obecného a středního školství je jedině způsobilý tvořiti mocnou protiváhu přílišnému utilitarismu, z něhož právě vzniká tříštění a nejednotnost výchovy.*“ (Chlup, 1957, s. 17) Autor poukazuje na potřebu zavedení synteze ve výchově na základech etiky, sociálních a filozofických věd. Ve stati *Princip práce ve výchově* se autor zabývá aktuálními otázkami práce ve výchově a morálními kvalitami člověka. Chlup uvádí: „*Zásada práce a samočinnosti naznačuje, že se dostáváme ze školy pouhého učení, vyučování, pamětního vštěpování poznatků z různých oborů vědných ke škole skutečného poznání, nabývání nových rozhledů, hledání nových cest ke škole, jak bychom to nejlépe nazvali, výzkumu.*“ (Chlup, 1957, s. 25) Chlup ukazuje znalost problematiky v této oblasti a ukazuje možnosti jejího řešení. Viděl v pracovní výchově mládeže velmi důležitého činitele pro společnost a to jejich přípravu pro možné následné povolání. V další stati pod názvem *O pedagogickém významu školy mateřské* specifikuje autor základní otázky teorie před-

školní výchovy. Ve stati píše autor o pozoruhodných a málo doceněných výsledcích výchovných předškolních metod Marie Montessori. Dále o pedagogickém významu mateřských škol Chlup píše: „*Dítka mohou zvykat si pořádku, čistotě, úhlednosti, pravdomluvnosti, přímosti zcela nenápadnými metodami, a nepřeháníme, pravíme-li, že mnoho z těchto půvabných ctností u lidí dospělých mohou dostat pevné a trvalé základy již ve škole mateřské. Zvyk je druhá přirozenost, a zvyky se zakládají v prvních letech života nejpevněji.*“ (Chlup, 1957, s. 25) Autor řeší v této stati teorii předškolní výchovy. Požaduje zařazení co největšího množství dětí předškolního věku do mateřských škol a opírá se o názory J. A. Komenského a M. Montessori.

Druhá kapitola pod výstižným názvem *Výchova mravní a estetická* obsahuje myšlenky, úvahy a otázky z výše uvedených oblastí. Popisuje také světově známé pedagogické myslitele, kteří se otázkami výchovy mravní a estetické zabývali v teoretické či praktické rovině a tím dávali výchově nový směr.

Kapitola třetí pod názvem *Z dějin díla pedagogiky* se zabývá studiem mravního vývoje dítěte z pohledu historického vývoje. Poměrně velkou statí věnuje Chlup životu a dílu J. A. Komenského. Popisuje jeho život, práci i světový názor. Chlup o díle J. A. Komenského píše: „*Celá pedagogická soustava J. A. Komenského je zbudována na křesťanském náboženství očištěném od nánosů římského papežství. Komenského víra v boha, v jeho zjevení obsaženém v Písmě, v božství Kristovo, víra v dvojí podstatu těla a duše, v nesmrtelnost duše a v život posmrtný, neochvějná víra v božský řád v přírodním dění a v životě člověka i národa je zdrojem hlavního cíle výchovy, kterým je příprava člověka pro posmrtný život.*“ (Chlup, 1957, s. 300)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

V předmluvě knihy K základním otázkám pedagogiky: výbor z díla, Galla, Doležal a Sedlář uvádějí: „*Některé stati a monografie Chlupovy výstižně zachycují určitá vývojová období pedagogického myšlení a usilování i významné představitelé těchto období anebo podávají vývojový nebo soustavný, ale vždy zároveň kritický přehled jednotlivých složek výchovy nebo školských institucí.*“ (Chlup, 1957, s. 5)

Vyhodnocení:

Publikace *K základním otázkám pedagogiky: výbor z díla* obsahuje 22 statí z díla Otokara Chlupa. Chlup tyto studie poprvé publikoval v odborných časopisech a řeší v nich pedagogické otázky, které byly v průběhu jeho pedagogické činnosti ve středu zájmů pedagogů i ostatních pedagogických pracovníků. V publikaci autor poukazuje na potřebu zavedení syntézy ve výchově na základech etiky, sociálních a filozofických věd. Chlupův přínos pro sociální pedagogiku spočívá v komplexním přístupu k vysokoškolské pedagogice a v jeho podněcování zájmu o tento obor na vysokých školách. Chlupovy publikační i pracovní činnosti ho řadí do oblasti sociální pedagogiky.

5.2 Důvody pro zařazení pedagogů do oblasti alternativní pedagogiky

Maria Montessori

Maria Montessori ve své knize *Tajuplné dětství* popisuje ve třech kapitolách duševní rozvoj dítěte, období zvýšené vnímavosti, překážky růstu, výchovu a vzdělávání dítěte, i práci dospělých s dětmi. Toto dílo není jen souhrnem metodických rad, ale spíše nás provádí dětským obdobím, které zásadně formuje každého jedince. Montessori popisuje společenskou otázku takto: „*Společenskou otázku dětství můžeme přirovnat k maličké rostlince, která sotva vyrazila ze země, ale už nás upoutává svou křehkostí. Je hluboce zakořeněná a nedá se jen tak snadno vytrhnout. Když začneme hrabat a odstraníme zem, uvidíme, že její kořeny se linou jak labyrint daleko a všemi směry. Tyto kořeny však mimo jiné symbolizují také lidskou nechápavost. Musíme z nich odstranit věkovité nánosy, protože právě ty nám brání pochopit děti a intuitivně porozumět jejich duši.*” (Montessori, 1988, s. 11)

V první kapitole popisuje Montessori psychický, tělesný i sociální vývoj dítěte. Dle autorky má každé dítě svůj individuální plán ke svému rozvoji a dospělý mu má v tomto rozvoji napomáhat. „*A jestliže má dítě v sobě klíč ke své vlastní osobnosti, jestliže má svůj plán rozvoje a pravidla, která je nutno respektovat, pak toto všechno je velmi pravděpodobně nesmírně jemný mechanismus, a dospělý může svým nevhodnými intervencemi zhatit jeho práci.*” (Montessori, 1988, s. 27)

V druhé kapitole autorka popisuje počátky své práce s dětmi. Popisuje počátky Montessori metody, kdy v roce 1907 otevřela první školku pro děti od tří do šesti let, ve které měla padesát velmi chudých, zanedbaných, podvyživených dětí a vystrašených dětí, z nichž vět-

šina plakala. Většina z nich měla negramotné rodiče, kteří Montessori požádali, aby se o ně starala. Autorka popisuje, jak začala s dětmi pracovat. Dávala dětem za účelem jejich rozvoje na hraní různé předměty a při jejich konání je pozorovala. O jejich hře napsala: „*Pokud je normální dítě zaujato nějakým objektem, upírá k němu veškerou svou pozornost a pracuje s ním bez přerušení s obdivuhodným soustředěním. Když pak svou činnost dokončí, takové dítě je zjevně spokojené, odpočínuté a šťastné.*” (Montessori, 1988, s. 72)

Montessori si kladla otázky: co za okolnosti způsobilo pro ni překvapivou proměnu dětí a co jim dalo novou chuť do života. Podle jejího úsudku to bylo odstranění překážek jejich rozvoje a nalezení prostředků, jež osvobodily jejich duše. (Montessori, 1988, s. 73) V části druhé popisuje autorka pozorování a objevy, ke kterým dospěla svou vlastní pozorovací prací. K objevům a pozorováním, jež Montessori v knize *Tajuplné dětství* popisuje, patří:

- opakování úkonů – pokud jsou děti svou činností zaujaté, nenechají se ze svého soustředění ničím vyrušit a činnosti, které je zaujímají, rády opakují a tím si je automatizují, Montessori využila poznatku opakování ve vytváření hygienických návyků u dětí,
- odměny a tresty – Montessori nedoporučuje, protože podněcují dítě k nepřírozeným vynuceným výkonům,
- hračky – hraní s hračkami děti nijak zvlášť neláká, děti berou hru jako příjemné po vyražení pro volnou chvíli, pokud má dítě něco důležitého na práci a může si vybrat, dělá raději to, co přispívá k jeho rozvoji,
- ticho – tiché prostředí ve třídě využívala Montessori k trénování pohotovosti a obratnosti dětí i ke kontrole jejich sluchu,
- důstojnost – pokud děti nezažívají ponižování, posměch či hodnocení v podobě trestů či zakazování, nachází prostor pro své vlastní učení se,
- kázeň – jestliže má dítě možnost volby a může se plně soustředit na určitou vybranou činnost, stává se vnitřně aktivně ukázněné,
- čtení a psaní – při čtení dítě objevuje, že každá hláska ve slově odpovídá jednomu písmenu v abecedě a při psaní dochází k vývoji dvojího druhu, jednak jeho ruka získává dovednost podobnou mluvení a za druhé jeho smysly mohou přijímat zprávy v jiné než zvukové,

- tělesný rozvoj – probíhal u dětí přirozeně, jakmile jim byly dodány vitamíny, dobrá strava a lékařská péče,
- svoboda volby – dítě, které by bylo ponecháno svobodě bez činnosti, by bylo ztraceno, ale má mít ponechánou možnost zvolit si takovou činnost, kterou chce provádět. (Montessori, 1988, s. 74 – 84)

Montessori o svobodné volbě v publikaci píše: „*Najevo brzy vyšla také další jednoduchá pravda. Děti používaly předměty, které dostaly od učitelky, a ta je pak uklízela na jejich místo. Řekla mi, že kdykoliv tyto pomůcky sbírala, děti vstaly ze svých míst a shlukovaly se kolem ní. Ať je posílala zpět, jak chtěla, vždy se k ní vracely. Usoudila tedy, že jsou děti neposlušné. Když jsem začala tuto skutečnost pozorovat. Došlo mi, že děti chtějí sami uklízet pomůcky zpět na jejich místo. Nechala jsem je to udělat a tím pro ně začal nový život. Byly nadšeny uklízením a rovnáním pomůček. Když někomu vyklouzla z rukou sklenička, ostatní ochotně přiběhly sbírat střepy a utřít podlahu. Jednoho dne učitelka upustila krabici, ve které bylo přibližně osmdesát čtverečků různých barevných odstínů. Vzpomínám si, jak byla rozmrzelá, neboť roztřídit tolik různých barevných odstínů bylo poměrně obtížné. V tom momentě k ní ale přiběhly děti a k našemu překvapení rychle uspořádaly čtverečky tak, jak měly být. Prokázaly přitom šikovnost, která daleko předčila naše schopnosti. Jednoho dne přišla učitelka do školy později. Navíc den předtím zapomněla zamknout skříň s pomůčkami. Zjistila, že děti skříň otevřely. Některé stály kolem ní, jiné vytahovaly pomůcky a odnášely si je. Učitelka to považovala za něco jako krádež a domnívala se, že děti, které měly tak málo úcty ke škole a k učiteli, že kradly, by měly být náležitě potrestány a náležitě poučeny o tom, co se smí a co se nesmí. Já jsem si naopak vysvětlila incident tak, že děti už znají pomůcky dostatečně dobře na to, aby se mohly samy rozhodovat, s čím chtějí pracovat. Toto vysvětlení se také ukázalo jako správné.“ (Montessori, 1988, s. 75 – 76)*

- V kapitole nazvané *Svoboda volby* Montessori popisuje, jak se dítě rozvíjí při možnostech samostatného rozhodování. Svobodná volba ovšem neznamena, že si může jedinec dělat, co uzná za vhodné, ale to, že následuje svůj vnitřní zákon. Pokud jde o svobodu bez hranic, tak ta by byla pro dítě zbytečná, dítě ponechané svobodně bez činnosti by bylo ztraceno. Dítě má mít ovšem možnost si zvolit takovou činnost, kterou chce provádět. Dítě si při manipulaci s předměty samo hledá odpověď na objevující se otázky. Svobodná volba je jedním z prvků montessori alternativní

pedagogiky, který má vliv na rozvoj jedince v oblasti rozhodovacích schopností. Dítě se samo rozhodne, jaké pomůcky bude používat a jakou oblast své osobnosti bude rozvíjet či zdokonalovat. (Zelinková, 1997, s. 75 – 76)

Třetí kapitola se zabývá socializací dítěte, především vztahy mezi dítětem a dospělým a úlohou, kterou dospělý při rozvoji dětské osobnosti má. „*Úkolem, jehož dospělý je nucen se zhostit, je tvorba jeho životního prostředí.*” (Montessori, 1988, s. 116)

Názory jiných pedagogů:

Maria Montessori zaujala jedno z nejvýznamnějších míst mezi představiteli hnutí nové výchovy. Hnutí, které působilo v době před druhou světovou válkou, se snažilo o hledání východisek a směrů v novém pojetí dítěte. Kritika se vztahovala především na tradiční školní praxi, mechanické způsoby učení, pasivitu žáků a uniformních vyučovacích metod. Dle Zelinkové patřilo mezi základní znaky Montessori pedagogiky:

- spontánní činnosti dětí, vycházející z jejich zájmů,
- pojem vnitřní kázeň, je opakem autoritativního přístupu tradiční školy,
- klade se důraz na rozvíjení schopností, místo množství vědomostí, které je požadováno ve starých školách,
- cílem je učit dítě poznatky získávat a ne mu co nejvíce poznatků vštípit,
- důraz je kladen na individualizaci a diferenciaci,
- dítěti je ve škole poskytováno to, co odpovídá jeho zájmům schopnostem a potřebám,
- cíl a obsah výchovy je podřízen subjektivním potřebám, objektivní společenské zřetele byly opomíjeny,
- v oblasti morální výchovy se předpokládalo, že jedince je třeba vychovávat hlavně jeho vlastní činností. (Zelinková, 1997, s. 9 – 12)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Otokar Chlup o předškolní pedagogice Marie Montessori uvádí: „*Funkce tělesné i duševní mají živelnou snahu, aby se uplatnily. Smyslové vjemy jsou schopny značného zdokonalení*

již na tomto stupni vývoje. Paní Montessori měla v tomto směru výsledky velmi pozoruhodné a dosud málo doceněné.“(Chlup, 1957, s. 33)

Kasper ve své publikaci uvádí, že Montessori vychází ze svobodné volby dítěte a podpory jeho schopností a dovedností. Montessori je přesvědčena, že dítě prostřednictvím vhodného výchovného prostředí a didaktického materiálu, dosáhne svou vlastní aktivitou svých maximálních, předem daných (naprogramovaných) potencialit. (Kasper, 2008, s. 130 – 131)

Vyhodnocení:

Montessori metoda se zaměřuje především na rozvoj osobnosti dítěte. Každé dítě dle Montessori je jedinečným případem, protože jednotlivé děti nemusejí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem. Pedagožka k rozvoji dětí využívá různě upravený didaktický materiál se specifickými vlastnostmi, který je prostředkem k jejich aktivnímu a svobodnému rozvoji. Alternativně výchovně vzdělávací program Marii Montessori je zaměřen na podporu dítěte, s ohledem na rozvoj poznatků a dovedností. Úspěšnost metod montessori je založena především na podnětném a vhodném prostředí. Italská pedagožka využívá ve své pedagogice prvky novosti, svobodné volby i samostatnosti, a to vše se zaměřením na jedince viz níže, což patří k alternativnímu pedagogickému pojetí, proto je Montessori zařazena do oblasti alternativní pedagogiky.

Výskyt alternativních znaků jsme ověřili v publikaci *Tajuplné dětství* pomocí otevřeného kódování. Otevřeným kódováním vybraných kapitol publikace *Tajuplné dětství* jsme zjistili, že vytvořené kategorie pod názvem *Svobodná volba činností* a *Samostatnost jedince* patří k pojmům využívaným v alternativní pedagogice. Kategorie *Svobodná volba činností* se v daných kapitolách knihy *Tajuplné dětství* nejčastěji pojí s kódy samy a svobodné. To znamená, že Montessori ve své pedagogice preferuje, aby si dítě samo a svobodně vybíralo činnosti, kterými se bude zabývat. Kategorie *Samostatnost jedince* také souvisí s alternativní pedagogikou. V této kategorii jsou obsaženy kódy jako *Nové*, *Rozvoj*, *Duše*, *Osvobodit*, *Pomůcky* a *Pomoc*. Podle Montessori je poznání nového a zkoumání nových jevů pro dítě nesmírně důležité. K poznání nového má dojít pomocí připraveného prostředí, ve kterém má rozvoj probíhat. Dítěti v rozvoji pomáhají *Pomůcky*, které si jedinec vybírá sám dle stupně svého individuálního vývoje. Duše dítěte se podle italské pedagožky rozvíjí

podle předem daného plánu a vychovatelé, kteří mají v montessori pedagogice roli dohlížejících a pozorujících, mají pomoci se dítěti osvobodit od všeho nepřírodního.

TEORETICI, KTEŘÍ SE ZABÝVAJÍ ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKOU

Jan Průcha

Dílo Jana Průchy, jež bude zkoumáno, bylo vydáno v roce 2012 pod názvem *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Autor této knihy v kapitole první popisuje, jak se mění školství a vzdělávání a důvody, které k tomu vedou. Průcha uvádí: „*Chceme-li správně porozumět tomu, proč vůbec alternativní školy vznikají a fungují, musíme objasnit podstatu celkových změn ve školství a vzdělávání, a to nejen v českém prostředí, nýbrž i mezinárodním kontextu.*” (Průcha, 2012, s. 9)

Dle Průchy se přeměny českého vzdělávání v mnohém inspirují trendy a vzory ze zahraničí. Hlavní přeměnu u nás Jan Průcha vidí v obsahu vzdělávání, v repertoáru předmětů, ve změnách struktury vzdělávání, ve změnách vyvolaných vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání, ve změnách společenské a pedagogické povahy. (Průcha, 2012, s. 9 – 16)

V druhé kapitole knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* píše autor, jak definuje britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, s. 42) termín alternativní vzdělávání takto: „*Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi: alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepty vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*” (Průcha, 2012, s. 21)

Průcha sám popisuje pojem alternativní vzdělávání nebo alternativní škola jako pojem mnohovýznamový, který se používá často jako synonymický ekvivalent k pojmům jako netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola aj. V pedagogické teorii je termín „alternativní škola“ nahrazována také termínem „inovativní škola“. (Průcha, 2012, s. 21 – 27)

V kapitole Vlastnosti a funkce alternativních škol se Průcha zamýšlí nad charakteristikami alternativních škol, o kterých píše: „*Zamýšlíme-li se nad charakteristikami alternativních škol, jistě vyvstává otázka: V čem vlastně tkví smysl existence alternativních škol? Vždyť jejich vlastnosti vyjmenované různými teoretiky jsou většinou shodné s tím, o čem dnes usilují*

i nealternativní (standardní) školy. Cožpak běžné státní školy např. neusilují o humánní přístupy k dítěti? Cožpak si i standardní školy nevytyčují jako cíl komplexní rozvoj osobnosti žáků, výchovu pro život apod.?” (Průcha, 2012, s. 40) Z výše uvedených otázek Průcha vyvozuje, že celkovou charakteristiku alternativních škol je potřeba postavit na jiném základě, a to nejen na základě vlastností, ale i funkcí, které v knize dále podrobně popisuje.

Třetí kapitolu věnuje autor popisu typů alternativních škol, které rozdělil do tří hlavních skupin škol (klasické reformní školy, církevní školy a moderní školy), které dále v knize charakterizuje a popisuje. Čtvrtá kapitola pojednává o soudobých alternativách a inovacích ve vzdělávání a pátá kapitola se zabývá otázkou kvality a efektivností alternativních (inovativních) škol, komparací standardních a alternativních škol. (Průcha, 2012, s. 46)

Jednou z otázek, kterou se Průcha zabývá v páté kapitole knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, je otázka klimatu v alternativních školách, která spadá mimo jiné i do oblasti sociální pedagogiky. Zabývá se názorem, že v alternativních školách je vytvářeno příznivější klima pro žáky než ve školách standardních. Nejdříve popisuje termín klima v pedagogickém smyslu a poté metody pro měření sociálního klimatu ve třídě. Výstupem této knižní kapitoly jsou výzkumná zjištění dokazující rozdíly mezi výše uvedenými typy škol. Šestá kapitola je věnována výzkumu alternativ školního vzdělávání v zahraničí a sedmá kapitola popisuje stav alternativního vzdělávání v České republice.

Diskuse:

Názory jiných pedagogů:

V publikaci *Péče a vzdělávání dětí v raném věku* se o Janu Průchovi píše, že pracuje v různých oblastech pedagogické teorie a výzkumu a je autorem řady knižních publikací. Zabývá se mimo jiné předškolním vzděláváním, alternativními školami i inovativním vzděláváním a přednáší na Filozofické fakultě MU v Brně a v současnosti působí jako nezávislý expert. (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014, s. 9)

Vyhodnocení:

V knize *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* se zamýšlí Průcha nad charakteristikami alternativních škol a popisuje jejich zaměření na osobu dítěte, která je prováděna v souladu s individualitou dítěte. K největším cílům alternativních škol dle tohoto pedagoga patří rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka, kde vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti sociálního a emočního rozvoje jedince. Průcha chápe alternativní

školu jako školu života a cílem jejího vzdělávání má být především zapojení žáků do světa práce a úsilí po rozšíření edukačního prostředí nad rámec školního prostředí. Bohatá publikační činnost v oblasti alternativní pedagogiky řadí Průchu do oblasti teoretiků, kteří se zabývají alternativní pedagogikou.

Miron Zelina

Miron Zelina vydal v roce 2010 publikaci *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*, jenž je nejen vysokoškolskou učebnicí, ale je i vhodnou literaturou pro každého, kdo se zamýšlí nad tím, jak vychovávat děti a pozitivně ovlivňovat lidi kolem sebe. Dílo, které budu ve své práci zkoumat, hledá nové cesty a způsoby výchovy člověka a jeho přípravy na život. V první části píše autor o tom co je teorie výchovy a jak ji tvořit. Vymezuje pojmy blízké k pojmu výchova, porovnává jednotlivé filozofie výchovy a zabývá se metateorií výchovy. Řeší také otázky tvorby teorie výchovy i základní přístupy k tvorbě teorií výchovy. Autor píše o cílech a trendech ve výchově. V druhé části představuje Zelina osobnosti, které patří k nejvýznamnějším osobnostem dějin pedagogiky (Komenský, Pestalozzi, Locke, Rousseau, Herbart). Myšlení a myšlenky uvedených autorů udávaly směr novodobé edukaci a mnohé jejich myšlenky platí dodnes. V třetí části práce popisuje autor paradigmaticko-behaviorální teorie a nebehaviorismus ve školní praxi, kde jako příklad popisuje systém makrostrukturálního vyučování s uzavřeným cyklem, jež se uplatňuje na Gymnáziu v Košicích, a který zpracovali autoři M. Blažko, A. Dribňák, V. Klindová. Ve třetí části popisuje Zelina velkou skupinu teorií výchovy a to kognitivisticko-scientistické teorie. V této části publikace je popsán klasický kognitivismus založený na teoriích Vygotského, Piageta, Ausubela, Brunera a dalších autorů, kteří se touto vědeckou oblastí zabývali. Pátá část práce popisuje koncepce výchovy, které mají humanisticko-personologický rozměr. Představuje především humanistickou teorii C. Rogerse, G. I. Browna, F. Williamse a T. Gordona. Poslední, šestá kapitola, poskytuje čtenáři informace od programového vyučování přes různé systémové a kybernetické přístupy, umělou inteligenci až po virtuální a kybernetické vzdělávání. Zelina se v této kapitole zamýšlí nad otázkou paradoxu, kdy mladší generace ovládá práci s počítačem, internetem, ale mnozí dospělí ne. Podle něj jde o zvláštní situaci proto, že tradiční názor je, že poznatky a zkušenosti se předávají ze starší generace na mladší, což v tomto případě úplně neplatí. Odevzdávání poznatků a zkušeností se odehrává prostřednictvím media, a to je podstatou virtuality. (Zelina, 2010, s. 32 – 152)

Zelina uvádí: „*Človek, ktorý nebude ovládať internet, cudzie jazyky, bude v modernom svete človekom negramotným, izolovaným od sveta, čo zanechá u neho stopy menejcennosti alebo kompenzačne napätia, nespokojnosti, nepriateľstva a agresie.*” (Zelina, 2010, s. 210)

Zelina, shrnul nové trendy ve výchově, které se vyvíjí takto:

- od uzavřenosti osobnosti do sebe k otevřenosti, komunikativnosti a upřímnosti,
- od výkonnosti k vztahům, citům a přežívání,
- od přinucení ke svobodné produktivitě a od vnější k vnitřní motivaci,
- od autoritářství k demokracii,
- od rigidity k pohybu a změně,
- od tvrdé cílovosti ke hře a dobrodružství,
- od neoriginality k tvořivosti a odvaze,
- od diktátu k dialogu,
- od soutěžení ke kooperaci,
- od vnější regulace k vnitřní regulaci,
- od nelidskosti k lidskosti. (Zelina, 2010, s. 69 – 70)

Zelina vidí školu budoucnosti takto: „*V centre školy budúcnosti nie je učiteľ alebo nebodaj finančné zabezpečenie školy, vybavenie, pomôcky, predpisy, školské známky, ale žiak. Žiaci sa majú orientovať na život, majú sa učiť dobre pozorovať, klásť otázky, hodnotiť, kritizovať, viesť debatu, samostatne a tvorivo myslieť*”. (Zelina, 2010, s. 70)

Zelinova publikace *Alternatívne školstvo*, chce nejen informovat odbornou i laickou veřejnost o alternativních možnostech školství, ale i stát se učebnicí pro studenty pedagogických škol. Kniha má radit laické veřejnosti, např. rodičům, jak poznat klady a zápory jednotlivých alternativ, aby se mohli zodpovědně rozhodnout, do které školy dají svoje dítě. V úvodní kapitole autor popisuje vznik alternativních škol, další kapitola objasňuje pojem alternativního školství a v další kapitole následuje dělení alternativních škol. V poslední kapitole porovnává a hodnotí autor alternativní školy.

V hodnotící kapitole Zelina při porovnání alternativních škol dochází k závěru, že alternativní školy se podobají v úsilí o efektivnější a komplexnější rozvoji osobnosti žáka a snaží se o větší otevřenost školy vůči komunitám, společnosti, rodičům i světu. (Zelina, 2000, s. 186)

„Rešpektovanie osobnosti žiaka, jeho väčšej osobnej slobody, autentickosti, tvorivosti a identity je vo filozofii a cieľoch takmer v každej z uvedených alternatívnych koncepcií.“ (Zelina, 2000, s. 186)

Vyhodnocení:

V publikacích M. Zeliny se odráží jeho chápání vzdělávání a výchovy, které od sebe striktně neodděluje, ale vzdělání chápe jako součást širšího vzdělávacího procesu. Ve svém díle se snaží o systematizaci a klasifikaci teorie vzdělávání, které jsou potřebné k lehčí orientaci a pochopení východisek představ o možných změnách ve výchově a vzdělávání k čemuž patří i důraz, který klade na psychopedagogiku. Kniha poskytuje inspirující podněty, které vedou k přemýšlení o výchově a vzdělávání. K teoretikům alternativní pedagogiky se Zelina řadí mimo jiné tím, že uznává principy jedinečnosti člověka i potřebu individuality v procesu lidského učení se. K jeho přínosům pro alternativní pedagogiku patří jeho publikační činnost, která může sloužit jako učební pomůcka pro nové pedagogy nebo pro rozšíření vědomostí laické veřejnosti. Na základě takovéto osvěty, si může rodič zvolit, v jaké škole se bude jeho dítě vzdělávat. Z výše uvedených důvodů řadíme Zelinu do oblasti teoretiků, zabývajících se alternativní pedagogikou.

Karel Rýdl

Karel Rýdl se ve své publikaci Inovace školských systémů věnuje v první kapitole všeobecným problémům inovace. Rýdl uvádí: *„Problematika inovačních procesů ve školství se v současnosti stává jedním z nejaktuálnějších problémů ve všech vyspělých a většině rozvíjejících se zemí světa.“* (Rýdl, 2003, s. 9)

Podle Rýdla inovace začala ovlivňovat především vzdělávání a odbornou výchovu v průběhu padesátých let minulého století. Dříve inovační systémy a nové koncepce vzdělávání vytvářeli myslitelé jako J. J. Rousseau, M. Montessori nebo J. J. Pestalozzi, kteří však byli považováni společností za představitele okrajové, protože převládal tradičně stabilizovaný vzdělávací systém. (Rýdl, 2003, s. 11)

V Evropské unii je inovační paradigma ve velké míře podporováno. Vymezení významu inovace ve vztahu ke vzdělávání je tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami:

- nového a neobvyklého,
- oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot,
- o problému moci,
- změny. (Rýdl, 2003, s. 15)

Myšlenku nového a neobvyklého popisuje Rýdl jako novou formu tvořivosti nebo novou tvořivou myšlenku ve vzdělávací politice. Jde o tvořivý proces, který znamená odklon od zavedených paradigmat. (Rýdl, 2003, s. 15)

Myšlenku oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot popisuje Rýdl jako reformu založenou na principech demokratizace a stejné příležitosti kde inovace je měřítkem jejího provedení a garantem kvality. (Rýdl, 2003, s. 16)

O myšlence moci píše Rýdl jako o konfliktu hodnot, která je spojena s konfliktem moci. Inovaci lze definovat jako inteligentní výsledek dohod a rozhodnutí, která vzešla z jednání podle charakteru konkrétní země. (Rýdl, 2003, s. 16)

Myšlenku změny popisuje Rýdl jako potřebu inovace ve změně chování. Inovace je změna, ovšem ne každá změna je inovace. K inovaci neboli změně je potřeba prvků dobrovolnosti, úmyslu a záměru. (Rýdl, 2003, s. 16 – 17)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Cipro o Rýdlu uvádí: „*Vedle orientace na pedagogickou historiografii se záhy začal věnovati problematice srovnávací pedagogiky. V obou oblastech prokázal bohatou aktivitu publikační i vědecko-organizační. Jako jeden z nejaktivnějších mladších pedagogů navazoval na spolupráci se zahraničními univerzitami a účastnil se přípravy významných mezinárodních kongresů v Praze. Jeho měsíční studijní pobyt v Lipsku vzbudil jeho zájem o evropské reformní pedagogické hnutí.*“ (Cipro, 2001, s. 425)

Vyhodnocení:

Karel Rýdl se zabývá problematikou inovace ve výchově a vzdělávání. Téma inovačních procesů ve školství je v současnosti jedním z nejaktuálnějších pedagogických problémů

všech vyspělých zemí. V publikaci *Inovace školských systémů* popisuje a analyzuje inovace z hlediska již existujícího vzdělávacího systému i z hlediska perspektivních potřeb. Mimo jiné se zabývá alternativní Montessori pedagogikou, kterou popisuje v knize *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. V publikaci uvádí výběr původních textů M. Montessori a její principy a pojmy.

Svou prací v oblasti alternativního a inovativního školství se řadí K. Rýdl k našim současným předním teoretikům, zabývajících se alternativním pedagogikou.

5.3 Důvody pro zařazení pedagogů do oblasti tradiční pedagogiky

Jan Amos Komenský

Jan Amos Komenský v díle *Didaktika Velká* popisuje, jak je možné ve všech obcích, městech a vesnicích zřizovat takové školy, aby veškerá mládež (chlapci i dívky), mohla být vzdělávána ve vědách, mravech i zbožnosti. Jedná se o spis vyučovacích metod.

V první kapitole Komenský píše o dokonalosti člověka a lidské vznešenosti a druhou kapitolu zasvětil lidským cílům, které mají být dle něj nejvyšší. Třetí a čtvrtá kapitola pojednává o přípravě člověka k posmrtnému životu. Kapitola pátá je věnována lidské přirozenosti a základům trojího, tj. vzdělání, mravům a pobožnosti. V šesté kapitole se pojednává o potřebě vzdělávání a v sedmé kapitola je popsána myšlenka nejsnazšího vzdělávání již od mládí. Kapitola osmá vysvětluje, proč má být mládež vzdělávána pospolu a v kapitole deváté Komenský apeluje na to, aby školy přijímaly všechny děti bez rozdílu: „*Že nejen děti bohatých a vznešených lidí, nýbrž všechny stejně, urozené i neurozené, bohaté i chudé, hoši i dívky ve všech městech, vesnicích i dvorcích mají být přijímáni do škol, dokazují tím, co následuje.*” (Komenský, 1948, s. 68) V díle *Didaktika Velká* v kapitole desáté, Komenský popisuje nutnost všeobecné výuky na školách. Komenský uvádí, že děti mají být ve školách vyučovány všem základům přírodních věd i jazykům, aby se v dalším životě nepotkávali s něčím tak nepoznaným, aby si o tom, nemohli učinit alespoň nějaký skromný úsudek. (Komenský, 1948, s. 71 – 72) Jedenáctá kapitola pojednává o účelnosti škol. O tom, že se ve školách používá více slovní než věcné vzdělávání, píše autor toto: „*Nemluvím zatím o tom, že sotva kde byl duch živen pravými jádry věcí: povětšinou byl naplňován slupkami slov (jakési prázdné a papouškovité povídky) a pouhými plevami neb mlhou domněnek.*” (Komenský, 1948, s. 78)

Ve dvanácté, třinácté a čtrnácté kapitole píše autor o možnostech zlepšení škol v jejich uspořádání, pořádku i vzdělávání. V kapitole třinácté pod názvem *Základem zlepšení škol je přesný pořádek ve všem*, Komenský píše o přesném pořádku a řádu: „Rozvažujeme-li, co je to, co zachovává naše veškerenstvo i jednu každou věc o sobě v náležitém stavu, shledáme, že to není nic, naprosto nic jiného než řád. **Řád** je spořádání věcí přednějších i zadnějších, vyšších i nižších, větších i menších, podobných i nepodobných podle místa, času, počtu, míry a váhy, jak každé patří a hodí se. Proto kdosi nazval řád duši: pěkně a pravdivě. Neboť všecko, co je spořádáno, zachovává svůj stav neporušený potud, pokud zachovává **řád**: opustí-li řád, chřadne, kolísá, padá a boří se. To je patrné ze všech příkladů věcí přirozených i umělých. (Komenský, 1948, s. 88)

„Nic jiného tedy nežádá umění vyučovací než umělé rozdělení času, věcí a metody. A dovedeme-li je stanovit **přesně**, učít všemu školní mládež v jakémkoli počtu nebude o nic nejněsnější, než pomoci tiskařských strojů potisknout denně tisíc archů nejkrásnějším písmem nebo postavit Archimedův stroj a kamkoli přenášet domy, věže a jakékoli náklady, nebo vystoupit na loď, přelout moře a plavit se na nový svět. A všecko půjde neméně snadno, než jak snadno jdou hodiny náležitě řízené svým závažím. A tak mile a libě, jak mile a libo je dívat se na takový samohybný stroj. Konečně půjde to takovou jistotou, jaké jen se dá dosíci při nějakém takovém umělém nástroji.“ (Komenský, 1948, s. 91)

„Z toho všeho je patrné, že onen **řád**, jenž podle našeho přání má být universální ideou umění, kterak všemu vyučovat a učit se, nesmí a nemůže se bránit odjinud než od učitelky přírody. Až ten **pořádek** bude přesně stanoven, všecko umělé půjde tak lehce a samo, jako všechno **přirozené** plyne lehce a samo sebou.“ (Komenský, 1948, s. 93)

Patnáctá kapitola smysluplně popisuje rozložení pracovního dne i správnou životosprávu, čímž dává Komenský lidem rady k prodloužení života.

Kapitola číslo šestnáct definuje všeobecné požadavky při vyučování i učení, které dle Komenského vychází z přírody a jsou to tyto zásady:

8. Příroda dbá vhodného času (vše má začít v pravý čas, např. učivo má být rozděleno dle stupňů věku tak, aby ho mohl žák pochopit).
9. Příroda si hotoví látku, dříve než ji začíná formovat (na výuku mají být připraveny knihy a všechny ostatní pomůcky, aby příklady měli přednost před pravidly atd.).

10. Příroda bere k své práci vhodný předmět anebo si jej aspoň napřed připraví, aby byl učiněn vhodným (látka se činí způsobilá k přijetí formy, Komenský si přeje, aby pravidla vyplývala z příkladů).
11. Příroda se nemate ve svých dílech, nýbrž vše roztrídí a dělá každou věc zvlášť (žákům nemá být vštěpováno mnoho informací najednou).
12. Příroda začíná každé své působení od vnitřku (dle Komenského někteří učitelé chybují tím, že studentům hojně diktují učivo s tím, aby se ho učili nazpaměť bez bedlivého vysvětlení).
13. Příroda začíná všecko své tvoření od nejširšího celku a končí nejmenšími podrobnostmi (podle autora má výuka i každé vědění či umění probíhat od jednoduchého ke složitému, učební metoda má platit pro všechny jedna).
14. Příroda nedělá skoky, nýbrž kráčí kupředu postupně (v této kapitole doporučuje Komenský rozplánovat podrobně výuku a tento plán výuky má být přesně dodržen, aby nebylo nic vynecháno ani převráceno, metoda výuky má být mechanicky přesná).
15. Když příroda začne, nepřestane, dokud nedokoná dílo (studenti mají vycházet ze školy vzdělání, mravní a zbožní a vynechávání školy a potulování je dle Komenského nepřípustné).
16. Příroda se bedlivě vyhýbá protikladům a škodlivinám (Komenský neschvaloval, aby učenci žákům předkládali své spekulace či různé nápady při výuce, ale žádal, aby předkládali při výuce studentům ověřená fakta). (Komenský, 1948, s. 102 – 112)

V kapitole sedmnáct autor stanovuje deset zásad snadnosti při vyučování a učení a v kapitole osmnáct stanovuje zásady důkladnosti při vyučování a učení se. Kapitola číslo devatenáct definuje zásady úsporné rychlosti při vyučování a v kapitole dvacet pod názvem *Methoda věd zvlášť* podává Komenský konkrétní výklad o vědeckých metodách. Věda je podle Komenského naukou o věcech. Kapitoly dvacet jedna až dvacet čtyři popisují jednotlivé metody věd. V dvacáté páté kapitole popisuje Komenský důvody pro vyloučení pohan-ských knih z křesťanských škol, v kapitole dvacet šest pojednává autor o školské kázni a kapitola dvacet sedm pojednává o čtyřdílné školní dílně podle stupňů a prospěchu. Kapitola dvacet osm pod názvem *Idea školy mateřské* hovoří o tom, že člověku musí být vše důležité vštěpováno již hned v této v první škole. Kapitola dvacet devět je věnována škole

obecné, třicet škole latinské a kapitola třicet jedna hovoří o vzdělávání na akademii. V třicáté druhé kapitole s názvem *O všeobecném a dokonalém pořádku škol* je provedeno shrnutí dřívějšího výkladu a v kapitole třicet jedna, Komenský pojednává o prostředcích, jež jsou nutné k tomu, aby se započaly, metody popsané v knize *Velká didaktika* provádět ve školské praxi. (Komenský, 1948, s. 113 – 245)

Diskuse

Názory jiných pedagogů:

Chlup o Komenském píše, že je dobře vidět na jeho pedagogickém díle závislost školské výchovy na společenských podmínkách, kdy pokrokové myšlenky jeho i ostatních pedagogických reformátorů se nemohly uskutečňovat v době, kdy vládnoucí společenská vrstva udržovala vychovatelskou školskou soustavu vyhovující jejím třídním zájmům a potřebám. K požadavkům J. A. Komenského patřila žádost o soustavnou výchovu a poučování dětí již v době předškolním. Tomuto tématu věnoval Komenský jedinečné dílo *Velká Didaktika a Didaktika česká*. V těchto dílech zastával nutnost obecné výchovy všech dětí od šesti do dvanácti let a podává úplný program jednotné školské organizace. Mimo jiné promýšlel Komenský učební látku a vyjádřil názor, aby se děti učily všemu, dle svých schopností. (Chlup, 1957, s. 58 – 70)

Cipro o Komenském uvádí: „*Universitní učenec 17. století, učitel národů, biskup Jednoty bratrské, hlasatel světové všenápravy, završitel pedagogické moudrosti minulých věků i zakladatel novodobé pedagogické syntézy a dodnes inspirující koncepce humanistické a demokratické obecně vzdělávací soustavy.*“ (Cipro, 2001, s. 262 – 263)

Vyhodnocení:

Komenský svým rozsáhlým inspirativním literárním dílem obohatil celý pedagogický obor. Jeho dílo inspirovalo v minulých stoletích v Evropě představy o výchově a v mnoha ohledech ho ovlivňuje ještě dnes. Komenského bohatá publikační činnost je přínosem pro celou pedagogickou oblast. Nelze však říci, že Komenský byl představitelem jen pedagogiky, protože jeho dílo je rozsáhlé a zasahuje např. i do oblasti filozofické či teologické. Můžeme ale říci, že do oblasti tradiční pedagogiky jeho zájmy také spadaly. V díle *Didaktika Velká*. Komenský rozpracoval celý systém didaktických pravidel tak, aby byl důkladný i příjemný.

Technikou otevřeného kódování vybraných kapitol publikace *Didaktika Velká* jsme zjistili, že vytvořené kategorie pod názvem *Spořádání věcí a Přesně stanovený pořádek* zahrnují znaky tradiční pedagogicky. Z výše uvedených důvodů jsme zařadili J. A. Komenského do tradiční pedagogické oblasti.

ZÁVĚR

Cílem praktické části diplomové práce bylo popsat vybrané pedagogy z teoretické části a jejich vybraná díla. Uvést důvody pro zařazení pedagogů z praktické části této práce do oblasti tradiční, alternativní a sociální pedagogiky. Dalším cílem bylo zjistit, jaké jsou výchovně-pedagogické přístupy k jedinci M. Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka.

Z výše uvedeného shrnutí k výzkumným otázkám můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: Jaké výchovně-pedagogické přístupy k dítěti obsahuje pedagogika Marie Montessori, J. A. Komenského a A. S. Makarenka?

Z výzkumného šetření vyplývá, že výchovně-pedagogického přístupy k jedinci Marie Montessori spočívá ve svobodné volbě činností jedince, která je důležitá pro jeho správný vývoj. Dítě si volí své činnosti individuálně dle svého stupně vývoje. Dalším, důležitým faktorem, je samostatnost jedince, který slouží k získávání nových dovedností a vědomostí. Podle Montessori je samostatnost důležitým faktorem pro začlenění jedince do společnosti. Respektování svobody dítěte a jeho samostatnost patří k hlavním znakům pedagogiky Marie Montessori, která se svým svobodným pedagogickým přístupem k dítěti řadí do alternativní pedagogiky.

Součástí výchovně-pedagogického přístupu J. A. Komenského je spořádání věcí a přesně stanovený pořádek. K spořádání věcí patří řád, kterým má být, podle Komenského, upraven průběh vyučování a každodenní chod škol. Řád umožňuje lidskému rozumu, aby se dobral pravdy a poznání. Jeho úkolem je vnášet pořádek a uspořádání do škol tradičního typu. U přesně stanoveného pořádku odkazuje Komenský na přírodu, jak v ní pátrat a hledat způsoby vyučování v napodobení věcí přirozených. Výše uvedené pedagogické přístupy i vypracovaný systém jednotné školské organizace, řadí J. A. Komenského do tradiční pedagogiky.

U A. S. Makarenka je součástí jeho pedagogického přístupu *výchovné působení a pedagogická výchova*. V Makarenkově pedagogickém působení jde především o působení na chovance prostřednictvím kolektivní výchovy. Kolektiv násobí výchovné síly vychovatele a výsledkem takového působení na provinilce je jeho převýchova na poctivého člověka.

Makarenko propracoval systém kolektivního působení na jedince, který má napravit narušenou mládež a začlenit ji do běžného života. Propracováním jedinečného systému i svou

praktickou výchovou narušené mládeže se zařadil Makarenko do sociálně pedagogické oblasti

Při čtení publikací pro mě bylo zajímavé pozorovat, jak se jednotlivé myšlenky minulých i dnešních pedagogických myslitelů prolínají či na sebe navazují nebo se doplňují. Teorie, které vznikají v hlavách pedagogů a jsou zaznamenány, se stávají základními kameny významných teorií. Jejich aplikací do praxe se lidská společnost vyvíjí a nadále se i vyvíjet bude. Z těchto důvodů se domnívám, že je přínosné, díla našich i zahraničních myslitelů zkoumat a z výzkumu vyvozovat závěry, které jsou přínosem nejen pro výzkumníka, ale, jak doufám, mohou obohatit i ostatní čtenáře, kteří mají chuť se zabývat sociální pedagogikou. Prezentace života a děl významných představitelů pedagogiky může být přínosná i pro budoucí sociální pedagogy, kteří se mohou inspirovat jejich myšlenkami a tento pedagogický obor se může stát i součástí naplnění jejich smyslu života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion s. r. o, 2008. ISBN 978-80969944-03.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí, 2013. ISBN 978-80-86798-47-9
- [3] БАЛВИН Ярослав, ГАБУРАЙОВА ИЛАВСКАЯ Ленка. *О педагогических, философских и этических отношениях андрагогики, социальной педагогики и социальной работы*. Прага: Движение, 2012. ISBN 978-80-86798-25-7.
- [4] BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., VRUBEL, M. *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research*. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-7152
- [5] BARTOŇOVÁ, M. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education Settings*. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-6817-9.
- [6] BLÁHA, I. A. *Ethika jako věda. Úvod do dějin a theorie mravnosti*. Atlantis, 1991. ISBN 80-7108-023-3.
- [7] CIPRO, Miroslav. *Dějiny výchovy*. Praha: Panorama, 1984. publikace č. 11-088-84
- [8] CIPRO, Miroslav. *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- [9] CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Dobel, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- [10] ČAPEK, Emil. *Jan Amos Komenský: Stručný životopis*. Praha: SPN, 1957. publikace č. 64-3-17
- [11] GALA, Karel. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. Praha: SPN, 1986. publikace č. 46-02-11/1
- [12] HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ A., MATULAYOVÁ T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Zvolen: Bratia Sabovci, s.r.o., 2000. ISBN 80-8055-427-7.

- [13] HRONCOVÁ Jolana, STAŇOVÁ Jana a kol. Život a dílo prof. Ondreja Baláža: K otázkám sociální pedagogiky. Zvolen: Bratia Sabovci. 2007. ISBN 978-80-8083-381-7.
- [14] CHLUP, Otokar. Středoškolská didaktika. Brno: Nákladem společnosti nových škol, 1935.
- [15] CHLUP, Otokar. K základním otázkám pedagogiky: Výbor z díla. Praha: SPN, 1957.
- [16] JŮVA Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- [17] JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- [18] KAPLÁNEK, Michal. Výchova v salesiánském duchu. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80262-0126-7
- [19] KASPER Tomáš, KASPEROVÁ Dana. Dějiny pedagogiky. České Budějovice: Protisk, 2008. ISBN 978-80-247-2429.
- [20] KOHL, Pavel. Můj život nepatří mně. Čtení o Přemyslu Pittrovi. Praha: Kalich, 1995. ISBN 80-7017-852-3.
- [21] KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv. Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2
- [22] KOMENSKÝ, Jan, Amos. Didaktika Velká. Brno: Komenium, 1948. číslo publikace 1863-254.
- [23] KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [24] KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ Věra et al. Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [25] KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk. Hodnoty. Výchova. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- [26] KUJAL, Bohumír a kol. Pedagogický slovník 1. Díl. Praha: SPN, 1967.
- [27] KUJAL, Bohumír a kol. Pedagogický slovník 2. Díl. Praha: SPN, 1967.

- [28] KVAPILOVÁ, Světlana. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1996, ISBN 80-7067-669-8.
- [29] MAKARENKO, Anton Semjonovič. A.S. Makarenko: pedagog, spisovatel, člověk: komentovaný výbor z díla. Praha: SNP, 1988.
- [30] MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86 -789-00-7
- [31] ONDREJKOVIČ, Peter. Úvod do sociologie výchovy. Bratislava: Veda, 1998. ISBN 80-224-0579.
- [32] PALOUŠ, Radim. Filozofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky. Praha: Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-246-1833-3.
- [33] PALOUŠ, Radim. Heretická škola. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 978-80-7298-302-5.
- [34] PALOUŠ, Radim. Paradoxy výchovy. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
- [35] PASÁK, Tomáš. Život Přemysla Pittra. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 1995. ISBN 80-211-0212-8
- [36] PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [37] PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [38] PRŮCHA, Jan. Učitel. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [39] PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- [40] PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSOVÁ, J. Kapitoly ze sociální pedagogiky. Brno: Masarykova universita Brno, 2004. ISBN 80-210-3469-6.
- [41] PŘÍHODA, Václav. Problematika předškolní výchovy. Praha: SNP, 1966. Publikace č. 64-0-78.

- [42] SYSLOVÁ Z., BORKOVCOVÁ I., PRŮCHA J. Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- [43] ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [44] TOMAN, Jiří. Jak vycházet s lidmi. Praha: Rudé právo. 1986.
- [45] WROCZYŃSKI, Ryszard. Sociálna pedagogika. Bratislava: SPN, 1968. ISBN 67-235-68.
- [46] ZELINA, Miron. Alternatívne školstvo. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.
- [47] ZELINA, Miron. Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Prešov: Polygraf print, 2010. ISBN 978-80-10-01884-0.

Internetové zdroje:

- [online]. [cit. 2015-04-04]. SCHUSTER, Michal a Jana HORVÁTOVÁ. Paměť národa: PhDr. Miroslav Dědič (1925) -Životopis. In: Dostupné na [www: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359/#cs_1359](http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359/#cs_1359)
- [online]. [cit. 2015-04-04]. E. MIHOČOVÁ. Východný dištrikt: Mních dobra, poznania a pokory. In: Dostupné na [www: http://vychodnydistrikt.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=205:mnich-dobra-poznania-a-pokory&catid=94:ak-distrikt&Itemid=88](http://vychodnydistrikt.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=205:mnich-dobra-poznania-a-pokory&catid=94:ak-distrikt&Itemid=88)
- [online]. [cit. 2015-04-07]. POSPÍCHAL, Tomáš. *Univerzita Pardubice* Dostupné na [www: http://www.upce.cz/univerzita/organy/rydl.html](http://www.upce.cz/univerzita/organy/rydl.html)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Č. Číslo.

Např. Například.

Tzn. To znamená.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. Kategorie a kódy	62
--------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Slovník základních pojmů

Příloha P II: Rešerše k seznamu použitých zdrojů

Příloha P III: Maria Montessori

Příloha P IV: J. A. Komenský

Příloha P V: A.S. Makarenko

PŘÍLOHA P I: SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Alternativní pedagogika

Pod pojmem alternativní pedagogika máme na mysli takové školství a pedagogiku, která je alternativou k tradiční pedagogice. Alternativní školský systém pracuje na úrovni systémové alternativy, to znamená, že se liší v základních znacích od tradiční školy, obsahuje nově formulované cíle, které indikují potřebu změny na úrovni systému, struktury či dynamiky. (Zelina, 2000, s. 13)

Cíle výchovy

Jsou to představy o ideálních kvalitách vychovávané osobnosti, skupiny osob či generace, jež se mají uskutečnit prostřednictvím výchovy. (Kolář, 2012, s. 23)

Individuální přístup k jedinci

Individuální přístup se týká individuality jednotlivce a způsobu práce s ním. Je založen na znalosti individuálních zvláštností jedince a při práci s ním, respektování těchto specifík. (Kolář, 2012, s. 53)

Kolektiv

Jedná se o skupinu lidí se společným cílem, podobnou hodnotovou orientací, společnými úkoly a vnitřní organizovaností. V oblasti výchovy je kolektiv významným výchovným prostředkem. (Kolář, 2012, s. 63)

Motivace

Jedná se o soubor pohnutek, které podněcují k určité činnosti. V oblasti a vzdělávání fungují především vnitřní motivy např. potřeby a zájmy, kterou ovlivňovány vnějšími podmínkami. (Kolář, 2012, s. 77)

Pedagogika

Pedagogika je vědní obor o výchově, který zahrnuje teorii a výzkum v oblasti vzdělávání. Je chápána jako věda o výchově a vzdělávání a o konkrétnějších výchovných a vzdělávacích procesech. (Kolář, 2012, s. 96)

Pojetí vyučování

Pojetí neboli koncepce vyučování je vnitřně ucelený a provázaný systém cílů, metod, obsahu, forem a prostředků, kterým se vyučování realizuje. (Kolář, 2012, s. 172)

Sociální pedagogika

Je považována za disciplínu, která navazuje na sociologii výchovy a vymezuje se transdisciplinárním charakterem. Je součástí pedagogiky, jež se zabývá výchovou v závislosti na vnějším prostředí. Sleduje a všímá si měnícího se prostředí a tím i podmínek výchovy. Zajímá se o měnící se podmínky v rovině obecné, ale i v situacích, kdy je v ohrožení morální vývoj jedince a dochází k potížím v socializaci či přizpůsobování. K důležitým zaměřením Sociální pedagogiky patří vztah výchovy a sociálního prostředí. (Kolář, 2012, s. 98)

Tradiční pedagogika

Pod pojmem tradiční pedagogika nebo tradiční škola, máme na mysli školu: s autoritativním postavením učitele, s paměťově-reprodukčními metodami, používající donucovací prostředky, s organizací vyučovacích hodin, pevnými osnovami a direktivním způsobem řízení školy včetně edukativních procesů. (Zelina, 200, s. 13)

Výchova

Výchova je specifický druh lidské činnosti, která je cílevědomě zaměřená na utváření tělesných a duševních vlastností lidí v souladu s cíly a úkoly společnosti. (Kujal, 1967 s. 369)

Výchovný prvek

Výchovný činitel je prvek, který cíleně ovlivňuje rozvoj vychovávaného jedince. (Kolář, 2012, s. 166)

Vyučovací principy

Vyučovací principy nebo zásady jsou požadavky, pravidla pro úspěšné plánování a řízení učebních činností učitelem na libovolném typu a stupni škol. Jednotlivé vyučovací koncepce vymezují specifické zásady jako jisté předpisy pro chování a konání učitele při procesu řízení učebních činností žáka. (Kolář, 2012, s. 170)

Vzdělání

Vzdělání patří do kategorie, která vyjadřuje stav, který nastal po procesu vzdělávání. Jde o dosažený stav rozvinutosti člověka neboli soubor dovedností a vědomostí a schopností se i nadále sebevzdělávat a řešit nové úkoly. (Kolář, 2012, s. 175)

Vzdělávání

Jde o organizovaný proces, který probíhá ve speciálních vzdělávacích zařízeních a také proces vlastní aktivity. Je to proces získávání vědomostí, postojů, dovedností a jejich rozvíjení v souladu se svými cíly a konkrétními obsahy. (Kolář, 2012, s. 179)

PŘÍLOHA P II: REŠERŠE POUŽITÝCH ZDROJŮ

Domácí literatura

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion s. r. o, 2008. ISBN 978-80969944-03.

Klíčová slova: pedagogika, speciální pedagogika, sociální práce, výchova

Publikaci *Sociálna pedagogika jako životná pomoc* napsala Bakošová, jako vysokoškolskou učebnici pro studenty pedagogiky, sociální pedagogiky, speciální pedagogiky a ostatní studenty, jež studují příbuzné předměty. Kniha poukazuje na pomáhající charakter sociální pedagogiky. Publikace má 7. Kapitol, kdy kapitoly 1,2 a 7 mají teoretický charakter a kapitoly 3, 4, 5 a 6 mají teoreticko-empirický charakter. V každé kapitole je teorie spojená s praxí a jsou zpracovány tak, aby studenti pochopily sociální a výchovné jevy.

CHLUP, Otokar. *K základním otázkám pedagogiky*. Výbor z díla. Praha: SPN, 1957.

Klíčová slova: výchova synthetická, intelektualismus, morální vyučování, estetická pedagogika

Publikace je výběrem 22 statí z díla Otokara Chlupa, který ukazuje vývoj a pokrok v českém školství za posledních padesát let. Jedná se o studie pedagogických otázek, které byly předmětem zájmu pedagogů a pedagogických pracovníků. Kniha je rozdělena do tří částí. První část je věnována pedagogickému pokroku, škole budoucnosti i principu práce ve výchově. V druhé části je pojednáváno o výchově estetické a mravní a třetí kapitola je věnována dějinám pedagogiky a životu a dílu J. A. Komenského.

JŮVA, Vladimír, JŮVA Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

Klíčová slova: pedagogika, didaktika, reformismus, behaviorismus, esencialismus

V rozsáhlém díle autor vymezuje význam dějin pedagogiky. Jůva zdůrazňuje, že dějiny pedagogiky jsou nejen podnětné, ale jsou i zdrojem zkušeností a varování. V publikaci se zabývá vznikem výchovy i pedagogickými systémy. K informačním zdrojům patří díla významných pedagogů. Autor vymezuje v díle základní funkce dějin pedagogiky. Kniha je rozdělena do šesti kapitol. V první kapitole píše autor o počátcích výchovy a výchově ve starověku. Druhá kapitola je věnována výchově ve středověku a na prahu novověku. Ve třetí kapitole popisuje autor pedagogické myšlení 17. a 18. století. Počátky pedagogiky

v 19. století jsou popsány ve čtvrté kapitole. Pátá kapitola pojednává o pedagogických směrech 20. století. V závěrečná šesté kapitole Jůva popisuje novodobou českou školu a pedagogiku.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

Klíčová slova: sociální pedagogika, metodologická východiska, výzkum, prostředí, výchova

Publikace se zabývá mnoha významnými otázkami z oboru sociální pedagogiky. Nejdříve otevírá pohled do historie oboru sociální pedagogiky nejen v našich zemích, ale i v zahraničí. V druhé kapitole seznamuje autor čtenáře s metodologickými východisky a upozorňuje na jejich specifika. V další části opisuje Kraus sociální pedagogiku z hlediska pojetí a vztahu k jiným oborům. Tři další kapitoly se zabývají otázkami prostředí. Otázky sociálně-pedagogické komunikace jsou obsahem sedmé kapitoly. Osmá kapitola ukazuje možnosti sociální pedagogiky jako životní pomoci. Závěrečná devátá část se týká pedagogiky v praxi. V publikaci se se oblastí sociální pedagogiky vzájemně prolínají a doplňují. Kniha je věnována především studentům sociální pedagogiky a příbuzných oborů.

MAKARENKO, Anton, Semjonovič. *Pedagogická poéma*. Praha: SNP, 1988. ISBN

Klíčová slova: výchova, pedagogický, vychovatel, kolonie, převýchova

V knize popisuje Makarenko převýchovu mladých provinilců v pracovní kolonii Gorkého. Formou příběhů jsou popisovány metody výchovného procesu pro delikventní mládež, který Makarenko sám vytvořil a také je sám prosazoval i aplikoval na svých chovancích. V publikaci také popisuje názorové střety s tehdejší mocenským aparátem i některé tvrdé podmínky a vzniklé situace, které musel v kolonii Makarenko překonávat.

MONTESSORI, Maria. *Adsorbující mysl, vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.

Klíčová slova: formování dítěte, poslušnost, vývoj, samostatnost

Montessori se v publikaci zabývá vývojem dítěte a jeho vzděláváním. Její koncepce spočívá v ponechání svobody a volnosti dítěti, jejichž uplatňování musí být však cílené a systematické. Její přístup napomáhá v rozpoznávání přirozených činností, které vedou k rozvoji

dítěte od činností deviantních, které vedou k destrukci či tyranizování okolí. Kniha je rozdělena do dvaceti šesti částí, ve kterých autorka popisuje vývoj osobnosti dítěte.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1988. ISBN 80-86-189-00-7.

Klíčová: výchova, vzdělávání, duševní rozvoj, pozorování

Maria Montessori, italská lékařka, se začala po ukončení studií zabývat otázkami výchovy a vzdělávání dětí. Dospěla ke zjištění, že dítě se naučí mluvit, chodit i manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost a na základě toho vypracovala autorka metodu zvanou Metoda Montessori. Tato metoda pomocí speciálních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený vývoj dítěte. Publikace je rozčleněna do tří kapitol, ve kterých objasňuje vývoj, výchovu a vzdělávání dítěte dle vlastních závěrů z pozorování.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

Klíčová slova: alternativní pedagogika, vzdělávání, komparace, klima třídy

Publikace *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, popisuje jaké alternativní školy a koncepce vzdělávání existují u nás i ve světě. Objasňuje obsah a příčiny vzniku změn ve vzdělávání a věnuje se objasnění soudobých koncepcí inovací ve vzdělávání. Další otázkou, kterou se kniha zabývá, je efektivnost alternativních škol a pedagogických inovací dle nálezů a provedených výzkumů.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: Masarykova universita Brno, 2004. ISBN 80-210-3469-6.

Klíčová slova: prostředí, výchova, sociální pedagogika, prostředí

Publikace *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, je určena studentům oboru sociální pedagogiky a je zaměřeno na sociálně-pedagogické problémy. Skriptum se zabývá především historizujícími problémy. Skládá se ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na počátky a vznik sociální pedagogiky. V druhé kapitole jsou popisována a zkoumána různá sociální prostředí a poslední třetí kapitola proniká do problematiky prostředí jako determinanta aktivit u dospělých.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Klíčová slova: alternatívne školstvo, systém vyučovania, multikultúrna výchova, slobodná škola

V publikaci *Alternatívne školstvo* se zabývá Zelina mnoha zajímavými tématy z oblasti alternativního školství. Autor knihu doporučuje jako vysokoškolskou učebnici pro pedagogické fakulty i když v úvodu publikace uvádí, že se nejedná o klasickou učebnici pro její přílišnou osobnost. V první kapitole popisuje autor vznik alternativních škol. Dále se v publikaci zabývá pojmem a dělením alternativních škol. V závěrečné části knihy porovnává a hodnotí alternativní školy a věnuje se i otázkám výzkumné činnosti.

ZELINA, Miron. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Prešov: Polygraf print, 2010. ISBN 978-80-10-01884-0.

Klíčová slova: výchova, teórie výchovy, osobnosť, edukácia, škola, úspešná škola, prúd, koncepcia

Publikace *Alternatívne školstvo alebo hľadanie dobra*, poukazuje na složitosti teoretických i praktických otázek výchovy. V učebnici se mohou čtenáři seznámit s novými proudy a myšlenkovými směry v pedagogice. Publikace je koncipována více z aspektu osobnosti, psychologie a ne tradiční pedagogiky a je zaměřena především na žáka a ne na učební materiál. Miron Zelina rozčlenil teorie výchovy do 5 hlavních směrů od předvědeckých až po multimediální.

PŘÍLOHA P III: MARIA MONTESSORI

MARIA MONTESSORI • TAJUPLNÉ DĚTSTVÍ

ČÁST DRUHÁ

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE

Musíme procihnout a prohlédnout do tváře neúprosné reality. Křehké projevy dětské psychiky unikají pozornosti dospělých, kteří na ně nevědomky přímo působí. Většinou dospělých není vhodným prostředím pro děti. Je to spíše jakýsi shluk překážek, které v dětech utvářejí jejich psychické obranné mechanismy, deformují jejich postoje a vystavují je vlivu sugesce dospělých. Psychologie dítěte a teorie vzdělávání jsou studovány z hlediska dospělých a nikoli z hlediska dětí. Z toho vyplývá, že výsledky jejich bádání musí být důkladně zrevizovány. Jak už jsme viděli, každá nenormální reakce dítěte představuje problém, který je nutno řešit. Každý nával žloby je vnějším projevem nějakého hlubokého vnitřního konfliktu, který nemůže být jednoduše odbyt vysvětlením, že je to psychický obranný mechanismus vůči nepřítelištěmu prostředí. Je třeba v něm hledat projevy nějakého úspěšnějšího rytmu, který se snaží projevít navenek. Nával žloby u dítěte je jako bouře, která brání duši dítěte, aby vyšla ze svého tajemného útočiště a ukázala se světu.

Je zřejmé, že všechny tyto maskovací manévry zasílají pravou podobu dětské duše. Různé vztekání se, odpor, různé odchylky od normálního chování přetvářejí snahu dítěte se realizovat a brání mu projevit svou skutečnou osobnost. Pod těmito znepokojivými vnějšími projevy musí být ukryt zárodek lidské duše, který se usilovně snaží vyvíjet se podle předem daného plánu. Pod těmito vnějšími projevy je skryto neznámé dítě, jež musíme **osvobodit**. Ten nejnaléhavější úkol, před kterým vychovatelé stojí, je poznat toto neznámé dítě a **pomoci mu osvobodit** se od všech nepřirozených zábran.

Základní rozdíl mezi psychoanalytickými výzkumy a touto psychologickou studií nepoznameneho dítěte spočívá v tom, že tajemství pouvdědomí u dospělého je něco, co on sám sobě potlačuje, kdežto tajemství dítěte je blokováno jeho okolím. Pokud chceme pomoci dospělému, musíme rozplést klubko složitých psychologických proměn, ke kterým docházelo v průběhu velmi dlouhého časového období. Pokud chceme **pomoci** dítěti, musíme mu poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude moci **svobodně rozvíjet**. Dítě prochází obdobím sebeuvěření, a proto u něj úplně stačí, když mu jednoduše uvolníme cestu. Je celkem jasné, že bytost, která **sama** sebe utváří, která přechází ze stavu nebytí do stavu bytí, která přechází od možnosti ke skutečným, nemůže být v této fázi svého vývoje příliš komplikovaná. Má v sobě množství překypující energie, takže by neměla mít problémy se projevit. Ve **svobodném** prostředí, to je v takovém, které odpovídá věku dítěte, by se dětská psychika měla přirozeně vyvíjet a projevit svá skrytá újmění. Pokud tato zásada nebude respektována, všechny pozdější pokusy o výchovu povedou jen hlouběji do nekonečného bludiště problémů.

69

jako jejich otrok." Chceme se od dítěte osvobodit, abychom si mohli dělat, co nám je příjemné a aby nás nikdo neobtěžoval.

Když nás dítě přijde brzo ráno vzbudit, bereme to jako nepřijemné obtěžování. Co ale nutí dítě jít hledat svého otce a matku hned, jak ráno vstane, když ho láská? Když se dítě vykulí s postýlky brzo ráno, ještě za úsvitu, jde hledat své spící rodiče, jako by chtělo říci: „Zkusíte žít plněji! Už je světo! Už je ráno!“ Dítě však nejde za svými rodiči, aby je poučovalo, ale protože chce zase vidět toho, koho miluje. Místnost je možná ještě potemnělá, důkladně zavřená, aby nikdo nezahlásil. „Kolikrát jsme ti říkali, abys sem ráno nechodil a nebudil nás?“, „Já vás nebudím,“ odpovídá dítě. „Já jsem vás chtěl jenom políbit.“ Ve skutečnosti to znamená: „Nechtěl jsem vás budit z vašeho spánku, chtěl jsem jenom probudit vašeho ducha.“

Ano, láska je pro dítě to nejtěplejší. Matky a otcové usínají, jako by před světem utkali a potěbují mládou bytost, která by je probudila a vřela jim do žil čerstvou životní energií, která jim schází. Potřebují bytost, která jedná jinak než oni a která jim dokáže každé ráno říci: „Vstaňte do nového života! Učte se žít lépe!“

Ano! Žít lépe! Cítit dech lásky!

Lidé by zdegenerovali, kdyby jim děti nepomáhaly žít. Pokud dospělý sám neusiluje o svůj růst, tvrdá skořápka se začne vytvářet kolem jeho srdce a nakonec z něj udělá bezcenného člověka. Můžeme se dočíst, že v den Posledního soudu se Kristus obrátil na zatracené, na ty, kteří se během života na zemi nikdy nestarali o očistu své duše, a takto k nim promluvil: „Odstupte ode mne, vy prokletí, neboť když jsem byl nemocen, vy jste mne neleželi!“

A oni odpoví: „Ale Pane, kdy jsme tě viděli nemocného?“
„Kdykoli jste viděli někoho chudého a nemocného, byl jsem to já. Odstupte ode mne, vy prokletí, protože když jsem byl ve vězení, ani jste mne nenavštívili.“

„Ale Pane, kdy ty jsi byl ve vězení?“

„Já jsem byl v každém, kdo dlel ve vězení.“

Tyto dramatické stránky z evangelia mluví o tom, že dospělí mají potěšit Krista ukrytého v chudých, zatracovaných a trpících. A pokud přeneseme tuto působivou scénu také na děti, vidíme, že Kristus se lidem zjevuje také v podobě dětí.

„Miloval jsem vás. Přišel jsem vás ráno budit, ale vy jste mne odmítli.“

„Ale Pane, kdy jsi byl v našem domě, abys nás ráno vzbudil, a my tě odmítli?“

„Když vaše dítě přišlo k vám a volalo vás, já jsem to byl. A když vás prosilo, ať ho neopouštíte, já jsem to byl!“

Bláhovi! Byl to Kristus, který k nám přicházel a budil nás, aby učil o lásce! My jsme však mysleli, že jde jen o rozmar dítěte, a tak jsme zatratili svou duši!“

68

Nový přístup ve výchově a vzdělávání má svou podstatu v objevení a **osvození** dítěte. Prvním problémem, kterým se musí zabývat, je **suma** existence dítěte, druhým pak způsob asistence dítěti na jeho cestě k dospělosti. Jedním ze základních předpokladů úspěchu je, že zde musí být vhodné prostředí pro **rozvoj** dítěte. Překážky musí být redukovány na minimum a okolím musí poskytovat dostatek podnětů pro uplatnění dětské tvořivé energie v odpovídajících činnostech. A protože jsou dospělí součástí světa dítěte, měli by se jeho potřebám také přizpůsobit. Neměli by být na překážku **samostatné** činnosti dítěte a neměli by za něj provádět činnosti, které potřebuje vykonávat **sumo** v zájmu svého **rozvoje**.

To nejlépejší pro náš systém výchovy a vzdělávání je důraz, jaký klademe na prostředí.

Také role učitele je v našich školách neustále předmětem zájmu a debat. Učitel svým pasivním přístupem snímá z dítěte břemeno své autority a své vlastní činnosti. Děti se tak mohou **sumy** stát aktivními činiteli. Učitel musí být plně spokojen, když vidí dítě **samostatně** jednat a nezávisle dosahovat pokroku. Ve své skromnosti a pokofe se může nechat inspirovat myšlenkami Jana Krátele: „On se stane větším, ale já se musím stát menším.“

Další charakteristikou našeho způsobu práce s dětmi je respekt vůči osobnosti dítěte, a to do míry až dosud nebyvalé.

Tyto tři základní principy tedy uplatňujeme v zařízeních nazvaných „Domy dětí“ (Case dei Bambini). Jméno našich škol spíše vyvolává představu rodiny. Tento nový systém výchovy a vzdělávání se stal předmětem rozsáhlých diskusí zejména proto, že dítě a dospělý si v něm vyměnili role. Učitel není za katedrou, neprosazuje svou klasickou autoritu a téměř neučí. Dítě je středem všech aktivit, může se zcela **svobodně** pohybovat a **uplatňovat** si zaměstnaní podle sebe. Někteří lidé považují tento přístup za **novou** Utopii, jím za pouhý výstřelek.

Naproti tomu jiné naše inovace byly přijaty s porozuměním. Jsou to především předměty odpovídající svými rozměry vzrůstu dětí, světlé a vzdušné učebny, nízká okna poseta květinami, malý nábytek připomínající zmenšeniny současného moderního nábytku, malé stolký, židličky, hezké záclony, skříňky, které mohou děti snadno otevřít a vyndat si z nich předměty, s nimiž právě chtějí pracovat. Všechny tyto věci jsou nyní považovány za praktická zlepšení přispívající k **rozvoji** dětí a jsem přesvědčena, že pro velké množství dětí je otázka přívodnosti a oázka radostného ladění prostředí zcela uvědoměle považována za jeden ze základních principů. Mohlo by být užitečné po letech intenzivního studia a sbírání zkušeností znovu přehodnotit všechny naše původní zásady.

Bylo by chybou se domnívat, že pouhé pozorování dětí nás vedlo k překvapivým zjištěním ohledně jejich skryté přirozenosti a že na základě intuitivního přijetí této skutečnosti jsme popali myšlenku nového typu škol a nového vzdělávacího systému. Není možné pozorovat něco, co je ještě skryté. Stejně tak není možné pouhou intuící přičítat dítěti určité rysy a ty se pak pokoušet experimentálně dokazovat. To, co je skryté, by se mělo projevit **sumo** díky své vnitřní ener-

gi, a není divu, že ten, kdo poprvé něco **nového** objeví, **sumo** o tomto svěm objevu nejvíce pochybuje. Stejně tak i okolní svět obvykle **novou** věc odmítá a je třeba nutné, aby se onen nový fakt dral neodbytně na povrch, dokud není opravdu jasně sparam a nakonec i nadšeně přijat. Jednotlivec, který jako první přijme nějakou novou skutečnost, si k ní obvykle vytvořil vřelý citový vztah a nakonec ji i zasvětil svůj život. Jeho nadšení bývá tak velké, že se považuje za tvůrce oné skutečnosti, přičemž nejde o nic jiného, než že ji objevil, protože byl citlivý vůči jejím projevům. Je pro nás obtížné vnímat něco **nového**, a ještě těžší je nechat se přesvědčit o nějakém novém objevu, protože právě před tím, co je **nové**, jsou hraný našich smyslů uzavřeny. Když však takový objev učiníme a přijímáme **novou** pravdu, začneme se chovat jako ten kupce z evangelia, který shání cenné perly. Když najdeme nějakou velmi cennou, prodáme všechny ostatní, abychom si ji mohli koupit.

Máš intelektuální rozhled by se dal přirovnat k aristokratickému salóнку, který je zřinčím uzavřen. Kdo se chce dostat dovnitř, musí být přizván někým, kdo už má vstup zajištěn. Pokud pozván není, nezbyvá mu než bušit na zavřené dveře nebo se dovnitř pokoušet vplížit. Když se však nakonec dovnitř dostane, očekávají ho senzační odhalení. Volta musel pohlížet na záškrubu žabího svalstva a pocíty překvapení a nedůvěry, ale vytrval ve svých pokusech a objevil princip polvanického článku. Čas od času se stává, že nevinná náhoda otevře nové široké horizonty. Člověk je od přírody badatel a právě jen díky pečlivému zkoumání zdánlivě bezvýznamných detailů postupuje kupředu.

Ve fyzice, a třeba i v lékařské vědě existují přesná měřítka pro identifikaci **nových** jevů. **Nový** objev v těchto oborech je odhalením předtím neznámého faktoru, který nemusel být ani tušen. Takové skutečnosti jsou objektivní a nezávislé na intuíci badatele. Při jejich demonstraci je nutno učinit dva základní kroky. **Nová** skutečnost musí být nejprve izolována a zkoumána za různých měněných podmínek. Pak musí být reprodukována a studována z různých úhlů, aby se potvrdilo, že se nejedná o iluzi, ale o něco reálného a postizitelného. Jako příklad objevů zpočátku zdánlivě nepřítis důležitých faktů, které mohou mít nedozírné následky, by měly posloužit naše první Domy dětí.

Počátky naší metody

Následující popis počátků rozvoje našeho systému je sepsán podle starých poznámek, které jsem si v té době dělala.

Kdo jste?

Niše první školka pro malé děti ve věku od tří do šesti let byla otevřena 6. ledna 1907. Tehdy jsem ještě neměla žádný systém vedení dětí. Vše, co jsem měla, bylo padesát nesmírně chudých, orhaných a vyplašených dětí, z nichž většina plakala. Téměř všechny patřily negramotným rodičům, kteří je svěřili do mé péče.

V čínovním domě, kde tyto děti žily, byla vyloučena jedna místnost a já jsem byla požádána, abych se o tento útulek starala a zajišťila tak, že děti nebudou sa-

měly. Její pevné dveře byly uzamčeny a klíč byl svěřen učitelce. Stolky dětí byly pevně a odolně. Byly umístěny jedna za druhou jako lavice ve škole a byly dost velké na to, aby v nich mohly sedět tři děti vedle sebe. Kromě stoliček jsme také pro každé dítě měli jednoduché křesílko. Nebyly tam žádné tezané květiny, které se později staly tak typickými pro naše školy, protože dvorek byl sice udržovaný, ale nerostlo na něm nic než tráva a stromy. Nedělala jsem si žádné iluze o tom, jaké bych v takové školece mohla provádět experimenty. Přesto jsem se ale pustila do práce a začala s rozvojem smyslového vnímání dětí, abych zjistila, jaké jsou rozdíly mezi jejich reakcemi a reakcemi subnormálních dětí, s nimiž jsem pracovala dříve. Zvláště mě zajímalo, jestli se mi podaří zjistit rozdíly mezi činnostmi normálních dětí v utlém věku a činnostmi starších, ale retardovaných dětí.

Učitelku jsem nijak neomezovala ani nepověřovala žádnými zvláštními úkoly. Pouze jsem jí ukázala, jak používat různé pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání, aby věděla, jak s nimi budou děti pracovat. Viděla jsem, že jí materiál zaujal, a tak jsem ji neomezovala v její vlastní iniciativě. Po nějakém čase jsem objevila, že učitelka sama vytvořila další předměty, které děti mohly využívat. Mezi jiným vyrobila také z papíru zdobené zlaté kříže. Ty udělovala dětem jako odměny za hezké chování. Často jsem viděla některé z dětí nosit tyto neškodné přívěsky. Učitelka sama naučila děti, jak povojensku salutovat jednou rukou na prsou a druhou nad očima. Zdálo se, že měla z těchto pozdravů radost, a já je považovala za stejně neškodné jako záhavné. Nejstaršímu z našich dětí bylo totiž teprve pět.

V takových podmínkách jsem tedy začal náš klidný, ničím nerušený život. Po dlouhou dobu si nikdo nevšiml, co vlastně děláme. Přesto by mohlo být užitečné shrnout si hlavní události tohoto období. Mé zasnáhy do činnosti dětí nebyly přímé vědecké a některé výsledky se tak mohou zdát nepřilíš významné. Přesto byla učiněna některá důležitá zjištění.

POZOROVÁNÍ A OBJEVY

Opakování úkonů

Poprvé jsem si tento jev uvědomila, když jsem pozorovala asi tříletou holčičku, jak se zaujíjetím zasouvá a zase vytahuje válečky z kulatých otvorů. Tyto válečky měly různé rozměry a pro každý bylo nutno nalézt odpovídající otvor, do kterého pak zapadly jako zátky do hrdla láhve. Byla jsem překvapena, jak takto malé dítě vydrží opakovat stejné cvičení znovu a znovu s neupadajícím zájmem. Holčička nevykázovala žádné zaznamenatelné zrychlení nebo zlepšení koordinace pohybů během provádění daného úkonu. Šlo spíše o jakýsi mechanický, neměnný pohyb. Ze zvyku jsem začala počítat, kolikrát bude stejný úkon opakovat. Navíc jsem chtěla zjistit, jak hluboce se na svou činnost soustředí. Řekla jsem tedy učitelce, aby nechala ostatní děti zpívat a pohybovat se po mis-

nosti. To holčičku nikterak nevyrušilo v její práci. Vzala jsem tedy opatrně židličku, na které seděla, a zdvihla ji i s ní na malý stůlek. Když jsem ji zdvihala, přitiskla k sobě předměty, s nimiž pracovala, položila si je na kolena a pokračovala dál ve své činnosti. Od chvíle, kdy jsem začala počítat, zopakovala celé cvičení dvacetkrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Odtějí jasně zřetelně, když se rozhlédla kolem sebe. Vůbec si nevšimla, co jsme dělali, když jsme ji chtěli vyrušit. A nyní, z žádné zjevné přičiny, byl její úkol ukončen. Ale co bylo zakončeno a proč?

Pomalu jsme začali pronikat do neprobádaných hlubin dětské psychiky. Naučila jsem se, že malá dívka byla ve věku, kdy pozornost bývá tékavá, kdy zaujetí přeskakuje z jednoho předmětu na druhý a není možné ho zastavit. A ona se přesto ponořila do své činnosti natolik, že její ego přestalo vnímat vnější podněty. Její soustředění bylo doprovázeno rytmickým pohybem rukou, když zasouvala válečky do odpovídajících otvorů.

Podobná pozorování jsem pak mohl ještě mnohokrát opakovat u dalších dětí a pokusil jsem se je popsat takového svědky, jedince, který cvičení prováděl, se po jeho ukončení jakoby proměnil. Vypadal jako někdo, kdo si právě dohodl, kdo je plný života a kdo právě prožil něco velmi radostného. Ačkoli jsem chtěl soustředění, kdy dítě bylo zcela nečinné vůči svému okolí, nebyly tak časté, povšimla jsem si jednoho prvku, který byl společný všem a objevoval se téměř konstantně. Bylo to něco, co jsem později nazvala „opakováním úkonu“.

Jednoho dne, když jsem pozorovala malé umazané ručičky našich dětí při práci, řekla jsem si, že bych je mohla naučit něco užitečného. Naučila jsem tedy děti, jak si mytí ruce. Pak jsem si ale povšimla, že děti si ruce myjí, i když je mají čisté. Když odcházely ze školy, myly se znovu. Některé matky mi pak sdělovaly, že ráno nacházejí své děti v prádelně, jak si myjí ruce. Některé z dětí byly na své čisté ruce tak pyšné, že je neustále ukazovaly, a nezasvěcení si je pletli s žebříčky. Děti opakovaly úkon znovu a znovu bez jakékoli vnější přičiny. To se časem stávalo i při mnoha dalších činnostech a čím pečlivěji a podrobněji bylo nějaké cvičení vysvětlováno, tím snáze se pak stávalo předmětem nekonečných opakování.

Opakování volby

Najevno brzy vyšla také další jednoduchá pravda. Děti používaly předměty, které dostaly od učitelky, a to je pak vždy uklízela na jejich místo. Řekla mi, že kdykoli tyto pomůcky sbírala, děti vstaly ze svých míst a shlukovaly se kolem ní. A je posílala zpět, jak chtěla, vždy se k ní vracely. Usoudila tedy, že děti jsou neposlušné.

Když jsem začala tuto skutečnost pozorovat, došlo mi, že děti chtějí samy uklízet pomůcky zpět na jejich místa. Nechala jsem je to udělat a tím pro ně začal nový život. Byly nadšeny uklizením větší a rovinnými pomůckami. Když některou vyklouzla z rukou sklenička, ostatní ochotně přiběhly sbírat střepy a utírat podlahu.

Jednoho dne učitelka upustila krabici, ve které bylo přibližně osmdesát čtveřech různých barevných odstínů. Vzpomínám si, jak byla rozmrzelá, neboť roztrátil tolik různých barevných odstínů bylo poměrně obtížné. V tom momentě mi ale přiběhly děti a k našemu překvapení rychle uspořádaly čtveřechy tak, jak měly být. Prokázaly přitom šikovnost, která daleko předčila naše schopnosti.

Jednoho dne přišla učitelka do školy později. Navíc den předtím zapoměla zamknout skříň s pomůckami. Zjistila, že děti skříň otevřely. Některé sialy kolem ko krádež a domnívala se, že děti, které měly tak málo úcty ke škole a k učitelce, že krádlý, by měly být přísně potrestány a náležitě poučeny o tom, co se smí a co se nesmí. Já jsem si naopak vysvětlila incident tak, že děti už znají pomůcky dostatečně dobře na to, aby se mohly samy organizovat s čím chtějí pracovat. To vysvětlení se také ukázalo jako správné.

Tímto došlo k další změně v činnosti dětí. Mohly si nyní samy vybírat cvičení podle svých osobních preferencí. Od té chvíle jsme začali používat nízké skříňky, aby děti měly volný přístup k materiálu, který by nejlépe odpovídal jejich aktuálním vnitřním potřebám. Tento princip **svobodné volby** jsme tedy přidali k principu **opakování úkolů**.

Svobodné rozhodování dětí nám umožnilo pozorovat jejich duševní potřeby a vývojové tendence. Jedním ze zajímavých objevů bylo to, že děti si nevybíraly všechny předměty, které se jim nabízely, ale pouze některé. Téměř stále si **obstojně** vybíraly tytéž pomůcky a některé dokonce se zvláštní oblibou. Jiné zase zůstávaly nepovšimnuté a pomalu je pokrýval prach. Ukázala jsem je tedy všem dětem a nechala učitelku, aby je rozdala a vysvětlila dětem, jak s nimi pracovat. Děti se k nim ale **samy** od sebe většinou nevracely.

Tehdy jsem si uvědomila, že vše, čím dítě obklopujeme, by mělo být nejen uspořádané, ale také přiměřené dětským potřebám, a že zájem a soustředění může být povzbuzen také z odstraněním všeho, co je příliš složitě, nejjasně a matoucí.

Hračky

I když si děti v naší první škole mohly hrát s některými opravdu nádhernými hračkami, žádné z nich o to nejevilo opravdový zájem. To mě překvapilo natolik, že jsem se rozhodla dětem s hračkami trochu pomoci a ukázat jim, jak se zachází s malými nádobami, jak se rozdělává oheň v kuchyňce pro panenky a jak se s oněmi krásnými panenkami hraje. Děti ze nechtily na chvíli zaujmout, ale pak si sly po svém. Protože si nikdy samy od sebe hračky nevybraly, došla jsem k závěru, v životě dítěte je hraní něčím nepřilížitým, něčím, k čemu se dítě uchyluje, když nemá možnost dělat něco lepšího. Dítě cítí, že jeho posláním je něco závažnějšího, než se zabírat nějakým triviálním hraním. Hraní považuje za něco jako parťáky brůzky nebo sachu. Je to příjemné povyražení pro volnou chvíli, ale bylo by mizivé muset se něčemu takovému vnovat deště dobou. Když máme přitit nějaký důležitý úkol, na brůzky zapomeneme. A protože dítě má

ale něco důležitějšího na práci, hraní s hračkami ho nijak zvlášť neláká.

Pro dítě je každá minuta cenná, neboť neustále přechází z nižší úrovně na vyšší. Díky tomuto neustálému růstu ho fascinuje vše, co přispívá k jeho rozvoji, a nicotné činnosti ho jednoduše nezajímají.

Odměny a tresty

Jednoho dne jsem přišla do školy a uviděla dítě, které sedělo samo na židličce uprostřed místnosti a vůbec nic nedělo. Na prsou mělo připnuto jedno z významných, která učitelka rozdávala za dobré chování. Ta mne ale informovala, že klouček byl ve skutečnosti potrestán. Vyznamenání dostalo jiné dítě, které si je na chvíli připnul na prsa, pak ale je dalo potrestanému chlapci jako něco, co nemá valnou cenu a jen to překáží, když chce člověk pracovat.

Chlapec na židličce se díval netečně na vyznamenání a stejně nezájemně se pak rozhlížel po místnosti. Nebylo na něm ani známky zahanbení kvůli jeho trestu. Tato příhoda nám ukázala, jak zbytečné a marné jsou všechny odměny a tresty. Přesto jsme pozorovali dále, abychom zjistili některé detaily. Širokém dohledání zkušenosti jen potvrdilo naše původní dojem. Učitelka nakonec dospěla do stádia, kdy jí bylo trapné děti odměňovat nebo trestat, protože jim obojí bylo stejně lhostejné. Na celé záležitost bylo překvapivé především jejich časté odmítání pochvaly. To znamenalo, že se v nich probouzí vědomí smyslu pro vlastní důstojnost, který dříve neexistoval.

Nakonec jsme tedy upustili jak od odměňování, tak od trestání dětí.

Ticho

Jednoho dne jsem vstoupila do třídy a v náručí jsem držela asi čtyřměsíční holčičku, kterou jsem vzala její matce venku na dvorečku. Miminko bylo v zavazovance, což bylo tehdy obvyklé. Tváříčky mělo plné a růžovoučké. Bylo tak neobvykle tiché, že jsem chtěla, aby si to naše dítě také uvědomilo. „Nevydá ani hlasku.“ řekla jsem a žertem dodala: „To by nikdo z vás nedokázal.“ K svému velkému překvapení jsem zjistila, že děti mě nezvykle pozorně sledují. Doslova mi visely na rtech a zdálo se, že berou má slova velmi vážně. Pokračovala jsem tedy: „Všimněte si, jak lehounce dýchá. Myslíte, že byste to také dokázaly?“ Překvapené děti začaly bez hnutí zadržovat dech. V tu chvíli nastalo opravdu působivé ticho. Tikot hodin, který normálně nebyl slyšet, teď jasně zněl místnosti. Zdálo se jako by miminko vneslo do třídy doposud neznámou atmosféru klidu. Nikdo se ani nepohnul, alespoň ne tak, aby to bylo znát. Všichni se soustředili na prozátek ticha a jeho vytváření. Děti se do jednoho věnovaly úkolu, ale nečá se říci, že s nadšením, protože slovo nadšení vzbuzuje představu impulzivní činnosti a protože nadšení se projevuje navěnek. Zde se naopak jednalo o něco, co vychází z hluboké vnitřní touhy. Všechny děti seděly naprosto bez hnutí a dýchaly tak potichu, jak jen to bylo možné. Na tvářích se jim zračilo vážné soustředění, jako to vidáme u člověka, který medituje. Občas jsme uprostřed tohoto působivého ti-

PŘÍLOHA P IV: J. A. KOMENSKÝ

přebýtky i nedostatků a všecko se uvádělo v harmonii a jakési překrásné soulad. Proto je tato naše metoda připravena prostředním hlavám (jakých je vždy nejvíce), aby ani k zadržování rychlejších (nemají-li se vyčerpat před časem) nechyběla uzda, ani k pobízení línavejších ostruhy a bodce.

50. Konečně, *oněm nedostatkům i přebytkům duševních schopností se může lépe pomáhat, dokud jsou nové.* Neboť jako se na vojně dávají nováčekové mezi dosluhující vojny, praporey a jsou ovládáni týmiž rozkazy, dokud trvá boj v rozvinutém šiku, a teprve po vítězství každý promásluje nepříteli, kam až chce a může, sháněje kořisti podle své chuti, tak i v této školské vojné má býti zařízeno, aby se línavejší dávali mezi rychlejší, tupější mezi vtipnější, vzpurní mezi povobné a aby tak dlouho byli vedeni týmiž předpisy a příklady, dokud potřebují vůdce. Až budou puštěni ze škol, ať každý projde zbývající drahou vzdělání, s jakou hbitostí dovede.

Jaké opatření třeba, dávat dohled, aby každý mohl naděti řízeního naděti.

51. Avšak to promísení míním nejen se zřením k místu, nýbrž mnohem více se zřením k pomoci, aby totiž učitel každému, koho vidí nadanějšího, světoval ke vzdělávání dva nebo tři jiné zdoluhavější, a o kom pozná, že je šlechtěné povahy, tomu aby světoval pozorovat a řídit jiné záky horšího ducha. Tak bude krásné postarano o jedny i druhé, když nadto učitel bude mít pozor, aby se dalo všecko podle předpisu rozumu. Ale bude na čase přikročit již konečně k výkladu věci samé.

KAP. XIII.

ZÁKLADEM ZLEPŠENÍ ŠKOL JE PŘESNÝ PORÁDEK VE VŠEM.

1. ROZVAŽU JEME-LI, co je to, co zachovává naše věkorenstvo i jednu každou věc o sobě v náležitém stavu, shledáme, že to není nic, naprosto nic jiného než **řád**. Řád je spořádání věcí přednějších i zadnějších, vyšších i nižších, větších i menších, podobných i nepodobných podle místa, času, počtu, míry a váhy, jak každé patří a hodí se. Proto kdosi nazval **řád duší věcí**; pěkně a pravdivě. Neboť všecko, co je spořádáno, zachovává svůj stav neporušený potud, pokud zachovává **řád**; opustí-li **řád**, chřadne, kolísá padá a boří se.

To je patno ze všech příkladů věci **přirozených** i umělých. Neboť:

2. Co působí, plám se, aby **sověl** byl světem a stál ve své plínosti? Patrně to, že jeden každý tvor se udržuje velmi pečlivě ve svých mezích podle předpisu **přirody**, tímto, pravím, ostríháním příslušného **řádu**, se udržuje **pořádek** veskerenstva.

3. Co působí, aby **století** plynula tak **přesně** a beze všelikého matení po tak jistých obdobích let, měsíců a dní? Jediné nepřeměnný **řád** oblohy.

4. Co působí, aby **očelý**, **maravenci** a **parouci** konali práce tak jemně, že člověk nalezá spíše, čemu by se podíval, než co by dovedl napodobovat? Nic jiného než vrozená schopnost zachovávat ve svém konání **řád**, počet a míru.

5. Co činí **lidské tělo** tak podivuhodným nástrojem, že stačí na práce téměř bez počtu, třebaš není obdařeno nástroji bez počtu? Neboť že dovede několika málo údů, z nichž se skládá, vykonávat díla podivuhodně rozmannitá a že nalezá, proč by bud něco polřešovalo nebo si přálo jinak? Zjistíte to působí přemoudrý soulad všech údů i každého zvláště i všech mezi sebou.

6. Co působí, aby jediný **duch** v tělo vdechnutý dostatoval řídit celé tělo a vykonávat najednou tolik úkonů? Nic nežli **řád**, podle něhož jsou všechny údů spojeny stálými pouty a nechávají se uvádět v pohyb na pokyn prvního popudu, jenž vychází z duše.

7. Co působí, aby jeden člověk, **král** nebo **císař**, mohl ovládat celé národy, že třebaš kolik hlav, tolik smyslů, přece všichni musí sloužit plánu onoho jednoho, a koná-li onen jeden věci náležitě, že se všechny věci nutné konají dobře? Nic jiného nežli **řád**, podle něhož všichni, jsouc svázáni pouty zákonů a poslušnosti, jsou ovládáni oním vládcem státní; jedni jsou mu nejbliže poddáni k bezprostřednímu poslouchání, jim zase jiní a tak dále až do posledního. Tak jako v řetěze zasahuje článek do článku, že hme-li se první, hnou se všechny, a stane-li jeden, stanou všechny.

8. Co to bylo, že **Hieron** tak velikou tíhu, již se tolik set lidí marně namáhalo hnuti s místa, sám jediný mohl otačet podle libosti? Zajisté umělý stroj, složený z tolika válečů, pák a provazů, že jedno pomáhalo druhému k zmnohomášení síly.

¹⁾ Králi Hieronovi umožnil to svým kladkostrojem Archimedes. Viz o něm pozni. 1 ke kapitole XII a pozn. 2 ke kapitole X.

8. děl.

9. Ony hrozné účinky děl, jimiž se ořezávají hradby, kácení věže a kosí vojska, nepocházejí z ničeho jiného nežli z jakéhosi **řádu** věcí a z toho, že věci činné jsou připojeny k věcem trpným: totiž z náležitěho smísení sanytru a síry [nejstudnějšího s nejteplejším⁹⁾], z patřičné úměrnosti pušky nebo děla, z dostatečného nabíjení stroje střelným prachem a kulami a konečně z opatrného míření na předmět. Kdyby z toho chybělo i jen jedno, celý přístroj nebude k ničemu.

9. umění kniháři-ského.

10. Co je podstatou umění knižtiskářského, jímž se rozmnožují knihy rychle, úhledně a správně? Zajiště **řada** v tom, že kovové typy liter se náležitě rezaří, lijí, ublazují, po kasách rozkládají a zase skládají v sazbu, dávají se do lisu atd., že se papír připravuje, namáčí, napíná atd.

10. rozu,

11. A abych uvedl i věci mechanické: která je přičina, že vůz, to jest dřevo a železo (neboť z toho se skládá), sleduje tak hbitě koně napřed ubíhající a slouží tak pěkně k dopravě lidí nebo nákladů? Nic než umělé spořádání dřeva a železa v kola, osy, oje, války atd. Neboť přerazí-li se nebo zláme z toho jen jedno, stroj není k potřebě.

11. lodí

12. Která je přičina, že lidé vstupují na dřevo a světují se rozhouvenému moři, že pronikají až k protinožcům a vracejí se bez pohromy? Nic, nežli že vzájemný **řád** zachovávají na lodí kíl, stěžen, ráhna, plachty, vesla, kormidlo, kotva, lodní kompas atd. Pokazí-li se něco z toho, nastává nebezpečství zmítání, ztroskotání a záhuby.

12. a hodin.

13. Co konečně je to, že v nástroji pro měření času, v **hodinách**, železo rozmanitě rozkované a rozložené samo se hýbe, a to odpočítávají harmonicky minuty, hodiny, dni a snad i měsíce a roky a nejen ukazují to zraku, nýbrž abychom poznali čas i z dále a ve tmě dávajíce znamení i sluchu? Co to, že takový nástroj budí člověka ze spánku, v kterou hodinu má nařízeno, a sám rozsvěcuje svíci, abys probudě se měl hned svědlo? Co to, že zastupuje i místo kalendáře a může ukazovat nový měsíc, úplněk, všechny oběhy planet a zatmění svítících těles nebeských? Co, ptám se, je podivuhodného, ne-li to? Že totiž kov, věc sama v sobě neživá, může konati tak živé, tak stálé a tak pravidelné pohyby? Zdáli před tím, než to bylo vynalezeno, nebylo to považováno právě tak za nemožné, jako kdyby byl někdo tvrdil, že stroje mohou chodit a kameny mluvit? Avšak že se to děje, toho svědkem je již sám zrak.

²⁾ Podle tehdějšího stavu chemie, která připisovala hmotám různé stupně tajemného horka neb chladu.

90

14. Avšak jakou to skrýtou mocí? Žádnou jinou leč moci zjevného, nade vším zde vládnoucího **řádu**, totiž takového spořádání všech tam se sbíhajících částí v určitém počtu, míře i **řádu**, že jedna každá má předepsaný **čas**, k tomu **čas** jednou prostředky a prostředků spolehlivé způsobu: zcela **přesně**, totiž poměr každé části k ostatním, pravou souvislost každé s příslušnou profičástí a společné zákony ke sdělování a vyrovnávání síly. Tak všechno jde **přesněji** než nějaké živé tělo, které řídí vlastní duch. Ale jestliže se v tom něco rozsmýkne nebo přetrhne nebo zláme nebo oslabí nebo zkrví, třeba nejmenší kolečko, nejmenší zoubek, nejmenší hřebíček, všechno se hned zastaví nebo se odchýlí od svého **čas**, tak ztěžně je zde patrné, že **všecko zápisí jedině na řádu**.

15. Nic jiného tedy nežádá umění vyučovací než umělé rozdělení času, věcí a **metody**. A dovedeme-li je stanovit **přesně**, učít všemu školní mládež v jakémkoli počtu nebude o nic nesnadnější, než pomoci tiskářských strojů potisknout denně tisíce archů nejkrásnějším písmem nebo postavít Archimedův stroj³⁾ a kamkoli přenášet domy, věže a jakékoli náklady, nebo vstoupit na loď, přeplovout moře a plavit se na Nový svět. A všechno půjde neméně snadno, než jak snadno jdou hodiny náležitě řízené svým závažím. A tak mile a libě, jak milo a lito je dívat se na takový samohybný stroj. Konečně půjde to takovou jistotou, jaké jen se dá dosíci při nějakém takovém umělém nástroji.

16. Pokušme se tedy ve jménu Nejvyššího zaříditi takové uspořádání škol, které by se **přesně** rovnalo hodinám, strojovým s největším uměním a vkusně ozdobeným rozličnou výstrojí.

³⁾ Několikrát již vzpomenuťti kladkostroj.

Závěť.

KAP. XIV.

PŘESNÝ PORÁDEK ŠKOL SI MÁME VYPŮJČIT OD PŘÍRODY, A TO TAKOVY, ABY HO NEMOHLY ZDRŽOVAT ŽÁDNÉ PŘEKÁŽKY.

1. ZAČNĚME již ve jménu Božím hledat základy, na nichž by se jako na pevné skále mohla zbudovat **metoda vyučování a učení**. A poněvadž si chceme chystat tyto prostředky proti nedostatkům **přirozenosti**, nemůžeme je hledat jinde

³⁾ Základy slouží v přírodě.

neží v přírodě. Neboť je to naprostá pravda, že umění nedokáže nic, leč napodobuje-li přírodu.

2. Budíž to osvětleno příklady. Vidí někdo rybu plovat ve vodě? Je jí to přirozené. Chce-li ji napodobovat člověk, musí nezbytně užívat podobných nástrojů a podobných účků, totiž musí rozlišovat místo ploutví ruce a místo ocasu nohy a jimi pohybovat zrovna tak, jako ryba pohybuje svými ploutvemi. Ba ani samy lodí nemohou býti stavěny jinak než podle tohoto vzoru; u nich místo ploutví jsou vesla nebo plachty, místo ocasu kormidlo. Vidíš ptáka létat vzduchem? Je mu to přirozené. Když to chtěl napodobit Daidalos¹⁾, musil si upravit křídla (schopná udržet tak těžké tělo) a jimi pohybovat.

3. Nástrojem k vydávání zvuku je u živočichů drsná roura, sestrojená z chrupavkových kroužků, navrchu opatřená čípkem jakoby vikem a zespodu plicemi jakoby dmychacím měchem. Podle toho vzoru se tedy sestrojují píšťaly, dudy a ostatní dechové nástroje hudební.

4. Bylo sledováno, že to, co z mraků vydává rachot, mečí blesky a kameny²⁾, je zapálený sanitr se sírou. Tedy podle tohoto vzoru se skládá ze sanytru a síry onen střední prach, který, jsa zapálen a vymyšlen z děl, působí ony napodobené bouře, hromy a blesky.

5. Bylo pozorováno, že voda mlůže rovnou potoč i v nádobě o dvou hrdlech³⁾, vzdálených od sebe sebedále. Činěny tedy různé pokusy rozvádět vodu rourami, i stává se, že voda sama vystupuje přes jakékoli hlubiny do jakékoli výše, jen když s druhé strany právě tolik sestupuje. Je to umělé, avšak i přirozené, neboť že se to děje tím způsobem, pochází od umění, že se to děje vůbec, od přírody.

6. Pozorovali oblohu a viděli, že se ustavičně otáčí a že různými oběhy hvězd působí světu mlé střídaní dob. Byl tedy vymyšlen podle této vzoru nástroj, který představuje denní otáčení oblohy a rozměruje hodiny. Ten je ovšem složen z koleček, nejen aby mohlo býti poháněno jedno druhým, nýbrž i aby se pohyb mohl dít nepřetržitě bez konce. Ten

¹⁾ Daidalos, obvykle podle latinské formy psaný Daedalus, byl podle báje stavitel labyrintu na Krétě. Jsa proti své vůli držěn na ostrově, zhotovil pro sebe a svého syna Ikaros křídla. Sám se zachránil, ale Ikaros zahynul v moři. Báj je nejznámější v líčení Ovidiově, Proměny, VIII, 185 a násl.

²⁾ Vzniklo z lidové pověry o hromových kamenech.

³⁾ Tak zvané spojené nádoby.

nástroj musil býti složen z částek pohyblivých i nehybných, tak jako i svět sám. Místo první nehybné části všehomíra, totiž země, jsou zde postaveny nehybné základy, sloupky a pozemní rámce, místo pohyblivých kul nebeských různá kolečka. Ale poněvadž nebylo možno poručit některému kolečku, aby se otáčelo kruhovitě a táhlo s sebou kolečka jiná (jako dal Stvořitel nebeským světům moc pohybovat se a táhnout jiná s sebou), bylo nutno vypůjčit si od přírody moc pohybu, totiž buď tíhu neb pružnost. Buď se připešuje k válci hladkého kola závozi, jímž, poněvadž směřuje dolů, otáčí se válec a táhne své kolo a to zase jiná s sebou; nebo se zhotoví dlouhý ocelový pero, které násilně otočeno kolem válce snaží se nabýt volnosti a natáhnout se a tak otáčí válcem i kolečkem. Avšak aby se ten běh nedál prudce, nýbrž pomalu, tak jako na nebi, vkládají se mezi to jiná kolečka, z nichž poslední, které je poháněno pouze dvěma zoubky a cvaká při střídavém pohybu, představuje střídání vycházejícího nebo zapadajícího světa neboť dní a noci. Oné části, která má dávat znamení, že uplynula hodina nebo čtvrthodina, přidávají se umělé zámk⁴⁾, jež, když je třeba, odstrknou závozy, a zase když je třeba, zaklopují, právě tak jako příroda pohybem nebeských sfér přivádí a odvádí zimu, jaro, léto a podzim, rozdělené podle příštných měsíců.

7. Z toho všeho je patrné, že onen věk, jenž podle našeho ztřeš o tom, kterak se musí v učení vyučováním nástrojů napodobovat rozumných věcí.

8. Mohla by se však nám a tak veliké naději námi hlášané namítnout připověd Hippokratova: *ó bios βροτῶν, ἢ δὲ ζῶντων ἀσφαλῆς ὁ δὲ πάλαι ἀσφαλῆς, ἢ δὲ κολαῖς ἰατρῆς, τὸ ἔστι ζῆτον ἢ κράτεις, ἢ δὲ πάλαι ἀσφαλῆς, ἢ δὲ κολαῖς ἰατρῆς*, to jest život je krátký, umění dlouhé, přiležitosti rychlé

¹⁾ Aby bicí soustava se uvedla v činnost jen po potřebnou dobu.

²⁾ Cicero, O povinnostech, I, 28, 100.

³⁾ Cicero, O zákonech, I, 6, 20.

11. *Chťel, aby příležitosti byly prchavé, chopitelné pouze za těší, za pačesy¹⁰⁾*; abychom vědouce to snažili se je chopit, kde se vůbec dají popadnout.

12. *Pokusy nejistě, aby se uplatnila pozornost a nastala nám nutnost zkoumat věci hlouběji.* za čtvrté.

13. *Konečně úsudek o pécech nesnadný, aby se zbystřovala pilnost a průbojná vytrvalost. A to za tím účelem, aby moudrost Boží, rozptýlená skrytě po všem, stávala se zjevnější k větší naší rozkoši. Neboť kdyby se rozumělo pšemu snadno (praví Augustinus), nebyla by pravda ani horlivě hledána, ani potěšeně nalézána.* za páté.

14. Nutno tedy přihlédnout, jakým způsobem mohou být s pomocí Boží odstraněny ty překážky, které nám ze vnějšího postavia prozřetelnost Boží k povzbuzení přičinlivosti. Nemohou však být odstraněny, než

- a) *prodlužováním života*, aby stačil určenému běhu;
- b) *zhušťováním vědění*, aby se vyrovnalo době života;
- c) *uchvacováním příležitosti*, aby nemíjely neužitečně;
- d) *otvíráním ducha*, aby snadno promikal věcmi;
- e) *ustanovením nějakého pevného základu*, který by nemohl klamat, místo *tékavého pozorování*.

15. Přihlédněme tedy k tomu, abychom podle návodu přírody vypátrali

prodlužovat život, abychom se naučili všemu potřebnému¹¹⁾;
zhušťovat vědění, abychom se učili rychleji¹²⁾;
uchvacovat příležitosti, abychom se učili jistě¹³⁾;
otvírat ducha, abychom se učili snadno¹⁴⁾;
bystřit soudnost, abychom se učili důkladně¹⁵⁾.

To vyložíme každé zvlášť v samostatné kapitole, avšak způsob zhušťování necháme na konec¹⁶⁾.

¹⁰⁾ Viz pozn. 8.

¹¹⁾ Kap. XV. ¹²⁾ Kap. XIX. ¹³⁾ Kap. XVI. ¹⁴⁾ Kap. XVII. ¹⁵⁾ Kap. XVIII.

¹⁶⁾ To je do kap. XIX, která je poslední z kapitol zde uvedených. 95

prchavé, zkušování nejisté, úsudek o pécech nesnadný). Tím vypočítává pět překážek, proč náloketi přicházejí k vrcholu vědění, to je: 1. *Krátkost života*, která působí, že jsme skoseni již při samých přípravách pro život. 2. *Vělní rozptýlené množství péci*, které má duch zdolat; následkem toho snaha pojmut všecko v okruh vědění je spojena s nekonečnou prací. 3. *Nedostatek příležitosti učít se krásným uměním*, anebo naskytnou-li se někdy, rychlé jich mjíjění. (Neboť léta mládí, nejpříměřnější ke vzdělávání, stráví se obvyčejně hříčkami; avšak následující věk, jak to chodí na světě, poskytuje vždy více příležitostí k věcem marným než vážným. Anebo naskytnou-li se někdy nějaká dobrá příležitost, uniká dříve, než se jí chopíme za pačesy⁹⁾). 4. *Slabost našich duševních schopností a zatěmňlost soudnosti*, která působí, že obvyčejně ulpíme na skořápce a nepronikáme k jádru věci. 5. *Konečně, když chťel někdo dlouhým pozorováním a novým opakováním pokusů pochopit pravou podstatu péci, je to příliš namáhavé a zároveň i klamné a nejisté*. (Vždyť při tak jemném pozorování věci může lehoučce přemnoho ujit ostrovtipu i při největším bystrozraku; dopustíme-li se však jen jediné chyby, celé pozorování přechází v nejistotu.)

Odpovídá se,

9. *Je-li toto všecko pravda, jak se můžeme odvrátit slibovat tak všeobecnou, jistou, snadnou a důkladnou cestu studij?* Odpovídám: Že je to všechno zcela pravda, ukazuje zkušenost; že však také jsou proti tomu všemu nejpravdivější léky, ukáže podobně vedle rozumových důvodů zkušenost. Neboť tak zařídil ty věci nejmoudřejší správce věcí, Bůh, avšak pro naše dobro; bude tedy lze obrátit je rozzumně v dobro. *Dal nám totiž krátkou dobu života, nepěvadž v této nynější zkušování už neumíme řídně užívat života*. Neboť jestliže mřeme již při narození, a se vznikem spojen je konec⁷⁾, ale přesto se tak rozptylujeme v marnosti, co by se teprve dále, kdybychom měli před sebou sta nebo tisíce let? Bůh nám tedy chťel povolit pouze tolik času, kolik uznal za postačitelné k přípravě na lepší život. K tomu účelu tedy je život dosti dlouhý, jen když ho umíme užívat.

10. *Bůh chťel, aby péci bylo mnoho*, taktéž k našemu užtku; aby totiž bylo mnoho toho, co by nás zaměstnávalo, cvičilo a vzdělávalo.

⁷⁾ Těmi slovy začíná spisek tohoto nejslavnějšího lékaře starověkého, zvaný »Aforismy«.
⁸⁾ Kato, Disticha, II, 26.
⁹⁾ Hexametř z Maniliových básně Astronomica, IV, 16.

PŘÍLOHA P V: A. S. MAKARENKO

blíže sousedé kolonie převezli a přenesli do soukromé úschovy, to jest do komor a stodo, všechno to, co mělo nějakou materiální hodnotu: dílny, sklady a nábytek. Kromě jiných hodnot vyzvedli dokonce i ovocný sad. Ostatně v celé této historii nebylo nic, co by připomínalo řázení vandálů. Sad nebyl vykácen, nýbrž vykopán a kdesi znovu zasazen, skla v budovách nebyla vyloučena, nýbrž opatrně vyjmuta, dveře nebyly vyraženy surovou ranou sekery, ale jako u dobrého hospodáře vysazený ze závěsů, kamna byla rozebrána do nejmenšího kachle. Jenom příbormník v některém ředitelově bytě setrval na svém místě.

„Proč tu ta skříň zůstala?“ zeptal jsem se souseda Luky Semjonoviče Vercholy, který přišel z osady, aby se podíval na nové hospodáře.

„Totiž to, abyste rozuměli, dá se říct, že tudlecta skříňka se našim lidem jaksi nehodí. Rozebrat ji — sami vidíte, co z ní zůstane. Ale do chalupy, dá se říct, do chalupy se nevejde; na vejšku ani na šířku, jeden pes.“

V kůlnách se po koutech válelo mnoho různého harampáčí, ale nic kloudného. Když jsem šel po čerstvé stopě, podívalo se mi navrátní nějaké ty cennosti, roztahané v nejspolečnějších dnech. Byly to: staršíky řadkovací sečí stroj, osm stolářských hoblic, držičích se na nohou jen s vypětím vůle, kůň valach, který byl kdysi kirgizem, ve věku třiceti let a měděný zvon.

V kolonii jsem již zastihl hospodářského správce Kalinu Ivanoviče. Přivítal mne otázkou:

„Vy budete pedagogickým vedoucím?“

Brzo jsem zjistil, že Kalina Ivanovič mluví s ukrajinskou výslovností, ačkoliv principiálně ukrajinštinu neuznával. V jeho slovníku bylo mnoho ukrajinských slov a „g“ vždycky vyslovoval jako na jihu. Ale ve slově „pedagogický“ bůhvi proč vyrážel spisovně velikoruské „g“, že to u něho vyznívalo až přehnaně silně:

„Vy budete pedakokickým vedoucím?“

„Proč? Já jsem vedoucí kolonie.“

„Ne,“ řekl a vyňal fajfku z úst, „vy budete pedakokickým vedoucím, kdežto já vedoucím hospodářským.“

Představte si Vrubeľova Pana, už zcela olýsalého, jen s nevelkými zbytky vlasů nad ušima. Oholte Panovi bradku, ale knír mu sestříhnete na způsob pravoslavných hodnostářů. Dejte mu dýmku do zubů. Pak už to nebude Pan, nýbrž Kalina Ivanovič Serduk. Pro tak jednoduchou věc, jakou je vedení hospodářství dětské kolonie, byl nezvykle složitý. Součástí jeho osobnosti bylo nejímůň padesát let nejrozmanitější činnosti. Ale jeho chloubou

[11]

„Peníze jsou?“

„Peníze jsou, Ber.“

Ze zásuvky stolu vytáhl svazek.

„Sto padesát miliónů. To máš do začátku na všechno. Oprav bude třeba, taky trochu nábytku...“

„A co na krávy?“

„S kravami počkáš, ještě není zaskleno. A sestavíš roční rozpočet.“

„Jsem nějak nespůsobilý, neškodilo by nejdřív se tam podívat.“

„Už jsem se díval... copak to uvidíš líp než já? Jed' a hotovo.“

„No dobrá,“ řekl jsem s úlevou, protože v tu chvíli nebylo pro mne nic strašnějšího než místnosti guberniálního sovětu lidového hospodářství.

„No, to je pašák!“ řekl přednosta odboru lidového vzdělání.

„Dej se do toho! Je to svatá věc!“

2] NESLAVNÝ ZAČÁTEK KOLONIE GORKEHO

Šest kilometrů za Poltavou na písčiny pahorcích je na dvě stě hektarů borového lesa a podél jeho okraje vede char-kovská silnice s jednotvárně se lesknoucí dlažbou.

V lese je mýtiná zvící čtyřiceti hektarů. V jednom z jejích koutů je postaveno pět geometricky pravidelných cihlových kra-bíček, tvořících dohromady čtyřúhelník. Tak to je nová kolonie pro provinilce.

Písčiny pláček dvora se svažuje do široké paseky, k rákosí nevelkého jezera, na jehož druhém břehu jsou proutěné ploty a chalupy kulackého dvorce. Daleko za dvorcem se rýsuje proti nebi řada starých bříz a k tomu dvě až tři doškové střechy. A to je vše.

Před revolucí zde byla kolonie mladistvých provinilců. V roce 1917 se rozutekla a zanechala po sobě moc málo pedagogických stop. Podle těch stop, jež se zachovaly v otrěpaných děnicích, soudě, byli v kolonii hlavními pedagogy dozorců, zřejmě vysloužilí poddůstojníci, jejichž povinností bylo hlídat každý krok chovanec jak v pracovní době, tak i v době volna a v noci spát vedle nich, v sousední místnosti. Dalo se soudit podle vyprávění rolníků ze sousedství, že se pedagogika dozorců nevyznačovala zvláštní složitostí. Jejím vnějším výrazem byl tak prostý nástroj, jako je hůl.

Hmotné stopy po staré kolonii byly ještě nepatrnější. Nej-

[10]

byla jen dvě údoby: v mládí byl husarem osobní gardy keks-holmského pluku. Jeho Veličenstva a v osmnáctém roce, když postupovali Němci, řídil evakuaci Mirgorodu.

Kalina Ivanovič se stal prvním objektem mého **výchovného** působení. Zvláštní potíže mi u něho způsobovala hojnost nejrozmanitějších utkvělých názorů. Se stejnou chutí nadával na buržuje, bolševiky, Rusy i židy, na naše lajdáctví i na německé puntičkářství. Ale z jeho modrých očí zářila taková láska k životu, byl tak vnímavý a cílý, že jsem pro něho neřítval té špetky pedagogické energie. A začal jsem ho **vychovávat** hned první den, od našeho prvního rozhovoru:

„Jakpak, soudruhu Serdútku, vždyť přece kolonie nemůže být bez **vedoucího**. Někdo musí za všechno odpovídat.“

Kalina Ivanovič znovu vyndal fajfku a zdvořile se ke mně naklonil:

„Tak vy chcete být **vedoucím** kolonie? A abych já vám byl v jistém smyslu podřízen?“

„Ne, to není nezbytné. Víte co, já budu podřízen vám.“

„Já jsem se pedakoktce neučil a v čem nejsem doma, do toho se nepletu. Vy jste ještě mladík a chcete, abych vám já, staršík, dělal poskoka? To taky není správné! A abych byl **vedoucím** kolonie, víte, na to jsem málo študýrovanéj. A tak, nač by mi to bylo, ne?“

Kalina Ivanovič mne opustil v nedobré náladě. Nafoukl se. Celý den chodil zasmušilý, ale večer již přišel do mého pokoje pln starostlivé péče.

„Tudle, jsem vám postavil stolík a postýlku, co dům dal.“

„Děkuji.“

Špekuloval jsem, špekuloval, jak to zaonačit s toutle kolonií. A došel jsem k tomu, že by bylo ovšem líp, kdybyste byl **vedoucím** kolonie a já bych vám byl jako podřízen.“

„Shodneme se, Kalino Ivanoviči.“

„Také si myslím, že se shodneme. Nikdo učený s nebe nespadá a my spolu uděláme své. A vy, jako člověk študýrovanéj, budete jakoby **vedoucím**.“

Dali jsme se do práce. Pomocí klacků jsme postavili na nohy třicetiletou herku, Kalina Ivanovič se vydrápal na něco, co se podobalo brýčce a bylo nám milostivě poskytnuto sousedem, a celá tato soustava se pohnula do města rychlostí dvou kilometrů za hodinu. Začalo organizační údobí.

Pro organizační údobí jsme stanovili zcela náležitý úkol — soustředění hmotných statků, nezbytných pro **výchovu** nového člověka. V průběhu dvou měsíců jsme s Kalinou Ivanovičem trá-

vilí ve městě celé dny. Do města Kalina Ivanovič jezdil, zatímco já jsem chodil pěšky. On považoval pěší způsob za nehodný své důstojnosti, zatímco já jsem se nemohl nijak smířit s tím tempem, které nám mohli zajistit bývalí kirgiz.

V průběhu dvou měsíců se nám podařilo s pomocí vesnických odborníků jakžtakž dát do pořádku jedna kasárna bývalé kolonie — zasklil jsem okna, opravil kamna a zavěsili nové dveře. V oblasti vnější politiky jsme dosáhli jediného, zato však významného úspěchu: podařilo se nám v První záložní vyprostit sto padesát pudů žitné mouky. Jiné hmotné statky se „zkoncentrovat“ nepodařilo.

Když jsem to všechno srovnal se svými ideály v oblasti mateřské kultury, tak jsem viděl, že i kdybych měl stokrát víc, zůstávalo by mi do ideálu stejně jako teď. V důsledku toho jsem byl nucen prohlásit organizační údobí za ukončené. Kalina Ivanovič s mým stanoviskem souhlasil:

„Co nasháníš, když oni, paraziti, dělají zapalovače? Přivedli lidi, chápeš, na mizinu a teď si organizuj, jak chceš. Nezbuďte, než jako Ilja Muromec.“

„Ilja Muromec?“

„Nu ano. Byl takový — Ilja Muromec — snad jsi zaslechl, — a oni ho, paraziti, vyhlásili za bohatýra. Ale já si myslím, že to byl vobyčejnej chudák a povaač. V létě, představ si to, jezdil na saních.“

„Nu což, budeme jako Ilja Muromec, to ještě jde. Ale kdepak je Slavík-loupežník?“

„Kamaráde, Slavíkú-loupežníkú je, kolik chceš...“

Do kolonie přijely dvě vychovatelky: Jekatěrina Grigorjevna a Lydie Petrovna. Při hledání **pedagogických** pracovníků jsem upadl do úplného zoufalství: nikdo se nechtěl věnovat **výchově** nového člověka v našem lese, všichni se báli „bosáktů“ a nikdo nevětil, že se náš záměr setká se zdarem. Teprve na konferenci pracovníků venkovských škol, na níž jsem si zařechl i já, se naši dva živí lidé. Byl jsem rád, že to byly ženy. Zdálo se mi, že „zusušičtující ženský viiv“ šťastně doplní naši mocenskou sestavu.

Lydie Petrovna byla velice mladá — byla to ještě dívka. Nedávno absolvovala gymnázium a ještě se nevymanila z mateřské péče. Když přednostka guberniálního odboru lidového vzdělání podpisoval dekret, zeptal se mne:

„K čemu ti bude tohle děvčátko? Vždyť přece nic nezná.“

„A já jsem hledal zrovna takovou. Víte, někdy si myslím, že teď nejsou vědomosti tak důležitě. Zrovna tato Lidočka je nejčistší bytost a já s ní počítám jako se štěpem k roubování.“

Co tě nemá?! Copak mě tu najali za nádeníka? A tam ti co?"
kývl směrem k ložnicím — "Slavíci-zbojníci?"

"Nechtějí."

"Ach, parazit! No, pojďme!"

Již jsme s Kalinou Ivanovičem dokončovali první cestičku, když na ni vstoupili Volochov a Taraněc na své obvyklé cestě do města.

"Tak je to dobře," řekl Taraněc zvesela.

"Už dávno kdyby tak..." přivukoval mu Volochov.

Kalina Ivanovič jim zastoupil cestu:

"Jak si to představuješ, že 'dobře'? Samému se ti dělat nechtělo, mizero, a myslíš si, že já budu na tebe? Nebudeš tudy chodit, parazit! Lez si do sněhu, sic tě přetáhnu lopatou..."

Kalina Ivanovič se rozmáchnul lopatou, ale lopata v miziku odletěla daleko do závěje, fajka na druhou stranu a užaslý Kalina Ivanovič stačil jen doprovodit výrostky pohledem. Z dálky se k němu doneslo zvolání:

"Sám si teď polezeš pro lopatu!"

Se smíchem odešl do města.

"Já jdu od toho, k čertu. Nebudu tu dělat!" řekl Kalina Ivanovič a odešel do svého pokoje. Lopata zůstala v závěji.

Náš život se stal smutným a bezútěšným. Na hlavní charkovské silnici se každého večera rozléhal křik:

"Pomóc...!"

Oloupení vesničané přicházeli k nám a tragickými hlasy se dožadovali pomoci.

Vyzádal jsem si u přednosty guberniálního odboru lidového vzdělání pro ochranu před silničními lapky bubínkový revolver typu nagan, ale situaci v kolonii jsem před ním zamlčel. Ještě jsem neztrácel naději, že naleznu způsob, jak se s chovanci domluvit.

První měsíce existence naší kolonie nebyly pro mne a mé soudruhy jen měsíce zoufalství a bezmocného vypětí, — byly to i měsíce pátrání po pravdě. Za celý svůj život jsem nepročel tolik **pedagogické** literatury jako v zíně roku 1920.

Bylo to v čase Wrangela a polské války. Wrangel byl kdysi blízko, poblíž Novomirgorodu, zcela nedaleko nás, v Čerkasích bojovali Poláci, po celé Ukrajině se potulovaly bandy všelijakých batků a mnozí kolem nás byli v nacionalistickém modrozlutém opojení. Ale my jsme v našem lese vložili hlavu do dlaní, snažili jsme se zapomenout na bouře velikých událostí a četli jsme **pedagogické** knihy.

Pro mne bylo hlavním výsledkem tohoto čtení pevné a pojed-

[16]

nou nezlomné přesvědčení, že v mých rukou není žádná věda ani žádná teorie, ale že teorii je nutno vyvodit z celého souhrnu reálných jevů, které se odehrávají před mýma očima. Dokonce jsem zpočátku ani ne tak pochopil, jako prostě uvídl, že nepotřebuji knižní formulky, které pro mne tak jako tak nejsou prakticky použitelné, nýbrž okamžitou analýzu a okamžitě jednání.

Panovačně si nás podmanil chaos maličkostí, celé moře elementárních požadavků zdravého rozumu, z nichž byl každý schopen rozbit na padrt' celou naši moudrou **pedagogickou** vědu. **Pedagogickou** vědu?

Cítil jsem celou svou bytost, že musím chvátat, že nemohu čekat ani o jeden den déle. Kolonie nabývala stále víc a víc charakteru "maliny" — zlodějského doupěte a ve vztahu chovanců k vychovatelům se vyhraňoval tón stálého výsměchu a chuligánství. Před vychovatelkami již začali vyprávět oplzlé anekdoty, hrubě se dožadovali oběda, pohazovali si v jídelně talíři, ostentativně si pohrávali s finskými noži a posměšně se vyptávali, kolik má kdo majetku:

"Víte, to se může vždycky hodit... ve zlých časech."

Rozhodně odmítali jít na dříví pro otop a v přítomnosti Kaliny Ivanoviče rozebírali dřevěnou střechu kuliny. Udělali to s laškovným žertováním a smíchem:

"To nám vystačí nadosmrť!"

Kalina Ivanovič rozsypával milióny jisker ze své fajky a šermoval rukama:

"Co jim řekneš, parazitům? Vidíš, jaké mají elegantní holinky? A kam na to chodíš, takhle ničit stavení? Ty jejich rodiče za to tak strčit do basy, parazitý..."

A tak se také stalo, že jsem se neudržel na **pedagogickém** řetězu.

Jednoho zimního jitra jsem vyběhl Zadorova, aby šel nasekat dříví pro kuchyni a dostal jsem obvyklou vzdorně posměšnou odpověď:

"Jdi si sám a nasekej si, však je vás tu dost!"

To se stalo poprvé, co mi někdo z nich tykal. Pln hněvu a roztrpění, přiveden všemi předěšnými měsíci k zoufalství a rozlícenosti, jsem se rozptáhl a udeřil Zadorova do tváře. Udeřil jsem tak silně, že se neudržel na nohou a padl na kamma. Udeřil jsem po druhé, chytil ho za límec, nadzvedl a udeřil po třetí.

Náhle jsem uvídl, že se strašně polekal. Zbledlý si pospíšil nasadit si třesoucíma se rukama čapku se štítkem, pak ji sňal

[17]

a znova nasadil. Byl bych ho asi bil dál, ale on tise a nařikavě zašeptal:

„Odpusťte, Antone Semjonoviči.“

Můj hněv byl tak divoký a bezmezný, že jsem pocítil, že jestli jen někdo proti mně cekne, vrhnu se na ně na všechny, abych je pozabíjel, abych zničil celou tu smečku banditů. V rukou se mi ocitl pohrabáč. Všech pět chovanců stálo mlčky u svých postelí. Burun si v chvatu cosi upravoval na šatech.

Obrátil jsem se k nim a zaklepal pohrabáčem na pelest postele:

„Bud' všichni okamžitě půjdete do lesa na dříví, nebo táhněte z kolonie ke všem čertům!“

A vyšel jsem z ložnice.

Došel jsem ke kůlně, kde bylo uloženo naše nářadí, vzal jsem si sekýru a zachmuřeně sledoval, jak si chovanci rozebírají sekýry a pily. Přišlo mi na mysl, že by bylo lépe v tento den nekáčet v lese a nedávat chovancům sekýry do rukou, ale bylo již pozdě: dostali vše, co potřebovali. Nevadí. Byl jsem připraven na všechno, ale rozhodnut, že zadarmo svůj život nedám. Měl jsem v kapse ještě i revolver.

Šli jsme do lesa. Dohnal mne Kalina Ivanovič a krajně vzrušeně mi zašeptal:

„Co se děje? Řekni mi, próboha, co jsou takový zkrátit?“

Pohlédl jsem roztržitě do „Panových“ modrých očí a řekl:

„Je to špatné, kamaráde... Poprvé v životě jsem udeřil člověka.“

„Och, ty člověče nešťastná!“ vzdechnul Kalina Ivanovič. „Co když si budou stěžovat?“

„No, to ještě není to nejhorší...“

K mému údivu šlo všechno jako po másle. Pracoval jsem s chlupci až do oběda. Káceli jsme v lese křivé borovičky. Chlupci se veskrze mračili, ale čerstvý mrazivý vzduch, pěkný les, zkrášený obrovskými sněhovými čepicemi, a družná hra pil a sekýr vykonaly své.

O přestávce jsme si rozpacitě zakouřili z mé zásoby machorky. Zadorov pouštěl kouř k vrcholům sosen a náhle vypukl v smích:

„Moc přimral Cha — cha — cha — cha...“

Bylo příjemné hledět na jeho rozesmátou uzardělou tvář a tak jsem nemohl jinak než s úsměvem mu odpovědět:

„Co je přimra? Práce?“

„Práce taky. Ne, ale to, jak jste mne sřel!“

Zadorov byl velký silný mladík a bylo ovšem na místě, že se

smál. Až jsem se sobě divil, že jsem se opovážil vztránout ruku na takového bohatýra.

Prohýbal se smíchem a pak, stále pln smíchu, vzal sekýru a zamířil ke stromu:

„To je mi historie, cha — cha — cha!“

Obědvali jsme pospolu, s chutí a žertováním, ale na ranní přihodu jsme nevzpomínali. Přesto jsem se cítil nespůj, ale už jsem se rozhodl nesletovat z tohoto tónu a po obědě jsem rázně vydal další rozkazy. Volochoy se usklíbnul, ale Zadorov přistoupil ke mně s nejvážnějším výrazem v tváři:

„Mý nejsme tak zlí, Antone Semjonoviči! Všechno bude v pořádku. Mý chápeme...“

3] CHARAKTERISTIKA PRVOTNÍCH POTŘEB

Druhého dne jsem řekl chovancům:

„V ložnici musí být čisto! Musíte si určovat dozorčího ložníce. Do města je možno odcházet pouze s mým souhlasem. Kdo odejde bez dovolení, at se nevrací — nepřijmu ho.“

„Oho!“ řekl Volochoy. „Snad nebude tak zle?“

„To už si hoši preberte, co je vám milejší. Já si nemohu pomoci. V kolonii musí být kázeň. A když se vám to nelíbí, jděte si, kdo kam chce. Ale kdo zůstane bydlet v kolonii, ten bude do držovat kázeň. Jak chcete. „Málinka tu nebude.“

Zadorov mně podal ruku.

„Tu je má ruka — souhlasím! Ty, Volochove, moc nemluv. Jestě jsi na to moc hloupý. Stejně si tu musíme odsedět své, přece nepůjdeme do káznice.“

„A jak to bude se školou, bude povinná?“ zeptal se Volochoy.

„Povinná.“

„A když se nechci učit? ... K čemu mi to je? ...“

„Chodit do školy je povinné. Jedno, zda chceš nebo nechceš. Vidíš, Zadorov tě teď nazval hlupákem. Musíš se učit, abys zmoudřel.“

Volochoy zavrtěl žertovně hlavou a opakoval slova jakési ukrajinské anekdoty:

„Hop z deště pod okap!“

Případ se Zadorovem znamenal kázeňský obrát. Musím se přiznat, že jsme se netrápil výčitkami svědomí. Ano, zbil jsem chovance. Cítil jsem veskerou pedagogickou nesmyslnost, celou právní protizákonnost tohoto případu, ale zároveň jsem nahlédl, že

nebyli naši protivníci opili. Chlapci vypovídali zvlášť barvitě:

„Vždyť vy jste se sotva držel na nohou.“

Zadorov, jehož výraz ve tváři byl příkladně upřímný, dodal:

„Vy jste mne nazval banditou a rozehnal jste se, pamatujete se?“

Předseda byl překvapen:

„Rozehnal jsem se?“

„Už jste si vzpomněl? Rozehnal jste se, neudržel se na nohou

a upadl. Vzpomínáte, jak vám z kapsy vypadly cigarety? Kdopak

je zvedl?“ Zadorov se rozhlédl kolem.

„No já jsem je přece sebral ze země a vrátil vám je,“ řekl

skromě Karabanov. „Tři cigarety to byly. Vy jste je pořad ne-

mohl zvednout, stále jste padal.“

Vesničané se plácali do stehů a žasli nad drzostí kolonistů:

„Lžou, všichni lžou!“ křičel předseda.

Výšetřovatel, pohodlně opřený na židli, se usmíval. Těžko bylo

zjistit čemu. Zda svízelné situaci předsedy nebo našemu nadání.

„Tady máte svědka,“ ukazoval předseda na Musije Karpoviče,

upraveného a uccsaného jako nebožtík.

Musij Karpovič předstoupil a odkáhal si před nadíženým, ale

kolonistě se rozchechtal jako jeden muž:

„Ten?“ řekl se smíchem Taraněc. „Tak ten vůbec o sobě ne-

věděl. Seděl pořad na zemi a bručel si pod fousy: ‚My bandity

nepotřebujem.‘“

Musij Karpovič včítavě pokýval hlavou a neřekl nic.

Karta našich nepřátel byla přebita.

Za týden jsme se dozvěděli o výsledcích výšetřování. Předse-

da vesnického sovětu z Gončarovky Sergej Petrovič Gřeťanvj byl

sesazen. A Musij Karpovič, když přijel do kolonie okovat koně,

byl přivítavě uvítán kolonisty.

„A, Musij Karpovič, tak jak se daří?“

„Ech, chlape, to není dobré ani správné, takhle zostudit člo-

věka. Kdepak jsem já seděl a nevěděl o sobě?“

„Pšt, strejdo,“ řekl Zadorov. „Raději už nikdy nepij. Z vodky

se ztrácí paměť.“

12] PO PEDAGOGICKÝCH VÝMOLECH

Svědomitá práce byla jedním z prvních úspěchů koloniac Gorkého, k němuž jsme se dostali daleko dříve než k úspěchům čistě mravním.

Je nutno si přiznat, že práce sama o sobě, neprovázená žád-

[76]

ným vypětím, společenskou a kolektivní starostí, se ukázala být málo vlivným faktorem v procesu výchovy nových motivací chování. Jistý nevelký úspěch se dostavoval jen do té míry, do jaké práce zabírala čas a vyvolávala určitou užitečnou únavu. Přitom jsme stále pozorovali, že i chovanci nejvíce pracovali se jen s velkými obtížemi podrobvali určitým mravním zásadám. I dobrá práce se nadále spojovala s hrubostí, s naprostým pohrdáním k cizím věcem i k jinému člověku. Byla provázena hlu-bokým přesvědčením, že „osvobozuje“ od jakýchkoli mravních povinností. Pracovitost obvykle vrcholila jen slabým mravním rozvojem, přezíráním vycouvání a naprostým nedostatkem plánu a výhledu do budoucnosti.

Všiml jsem si, že kolonisté, vzdor mým počátečním dojmům, vůbec nejsou líní. Většina z nich neměla nížadný odpor k fyzické práci. Byli velmi obratnými pracovníky, při práci bývali veselí a nakažlivě čiperní. Měššší zlodějkové byli zvlášť šikovni ve všech pracovních procesech, které jsme byli nuceni konat. Ti nejzarytější lenoši, opravdoví povaleci a žrouti byli zároveň nemotorní a neschopní jakéhokoli zločinu. Byli totiž strašně nemotorní a bez iniciativy. Jeden z nich, Galatěnko, se mnou prodělal celou kolonistickou historii. Nikdy nekradl a nikoho ničím neurazil, ale užitku z něho bylo také vždycky málo. Byl to typický lenoch, klidně usnul s lopatou v ruce. Vynikal obdivuhodnou vynaléza-vostí ve vymyšlení různých záminek a příčin k tomu, aby se vyhnuł práci, a dokonce i v momentech velkého kolektivního vzepětí, v hodinách vypjatého pracovního úsilí všech bez rozdílu se vždycky mazané uklídl bokem a nenápadně zmizel.

Neutrálnost pracovního procesu náš pedagogický kolektiv ve-lice překvapila. Protože jsme si příliš zvykli poklonkovat před pracovním principem, stala se nezbytnou péče o důkladnější ověřování našeho starého přesvědčení. Všimli jsme si, že pracovní proces, sledovaný sám o sobě, se rychle a lehce stává autonomním mechanickým dějem, nezačleněným do celkového proudu psychického života, tedy čímsi, co je podobno chůzi nebo dýchání. Do psychiky se promítá pouze traumaticky, nikoli konstruktivně, a proto je jeho účast při tvorbě nových společenských motivací naprosto nicotná.

Jako zcela nepohybný se nám tento poznatek jevil ve vztahu k nekvalifikované práci, které tehdy bylo v kolonii velmi mnoho. V tomto údobí byla běžným pedagogickým všelékem sebeobsluha.

Nicotný motivační význam sebeobslužných prací, silná únav-nost a slabý intelektuální obsah práce již v nejprvnějších měst-

[77]

cích narušily naši víru v sebeobsluhu. Je pravda, že v důsledku své chudoby naše kolonie sebeobsluhu praktikovala ještě dlouho, ale naše pedagogické zraky se k ní již neupínaly s takovou naději. Usoudili jsme, že především velmi chudý komplex podnětů k této prosté práci způsobuje její mravní neutralitu.

Při hledání složitějších podnětů jsme se zaměřili na dílny. Koncem prvního roku byla v kolonii kovárna, truhlářská dílna, kolářská a košíkářská dílna, obuvnická dílna. Všechny byly vybaveny špatně a představovaly primitivní, prvobytné domácí výrobu.

Práce v dílnách se ukázala být aktivnějším faktorem při tvorbě nových motivací chování. Už sám pracovní proces byl přesněji vymezen, složen z návazných vývojových momentů, se svou vnitřní logikou. Řemeslná práce, spjatá s patrnější odpovědností, zároveň přispívá k výraznějšímu vzniku hodnot. Zároveň poskytuje podklady pro vznik skupiny motivací, spjatých s budoucností kolonistů.

Avšak průměrný typ motivčního efektu, který je důsledkem řemeslného vyučování, se také ukázal jako nevhodný. Viděli jsme, že úzká oblast řemesla sice dává něco, co vylučuje antisociální návyky našich chovanců, ale zároveň dává něco naprosto jiného, než co potřebujeme. Chovancův vývoj směřoval k bodu nám všem dobře známému — k dosti nesympatickému typu našeho řemeslníka, jehož atributy jsou: vysoké sebevědomí v úsudcích spjaté s naprostou nevědomostí, velmi špatné a omezené výjadřovací schopnosti, krátkozraké myšlení, maloměstácké ideálněcky podomní výroby, přízemní závist a nepřejitost vůči kolegovi, zvyk podbízet se zákazníkovi, velmi slabé sociální citění, hrubý a hloupý poměr k dětem i k ženě a konečně, jako vrchol, čistě religiózní kult pití a tlachání za stolem.

U našich obuvníků, truhlářů a kovářů jsme začali velice brzo pozorovat zárodky všech těchto vlastností.

Jakmile začali nabývat kvalifikace, jak jen se cítili být pevněji připoutáni ke svému ponku, přestali být kolonisty v plném slova smyslu.

Je zajímavé, že týž výsledek jsem pozoroval ve všech koloniích, které stavěly svoji motivaci rovnováhu výhradně na řemesle. Z těchto kolonií vycházeli chlapi, kteří se rádi napili, byli ozdobeni čupřinami a cigaretami a vnašeli do života naší dělnické mládeže základy maloměstáctví, hašterení a nevědomosti.

Řemeslná práce, chudá svým sociálním obsahem, sama o sobě nemohla být cestou ke komunistické výchově. Počátkem druhého roku se ukázalo, že chovanci, kteří nepracovali v dílnách, nebo

[78]

takoví, kteří v nich pracovali jen čas od času, ale vykonávali práce společně a zemědělské, jsou z hlediska sociálně mravního dal. Nebylo třeba velkého úsilí, abyohom viděli, že zlepšování morálního stavu jednotlivých skupin chovanců probíhá paralelně s rozvojem hospodářství, a také úměrně tomu, jak se kolektiv zapojuje do správy tohoto hospodářství.

Ale nebylo to tak jednoduché. Poněkud široký a rozmarný z-velný tok hospodářství se z hlediska jeho pedagogického význa-mu jen velmi obtížně dal analyzovat. Zpočátku jsme měli sklon redukovat hospodářskou činnost pouze na zemědělství a slepě jsme přijímali dávné tvrzení, podle něhož prý příroda člověka zušlechťuje.

Toto tvrzení pravděpodobně ale vzniklo ve šlechtických sídlech, kde přírodu chápali především jako velmi krásné a působivé místo určené k procházkám a turgeněvským prožitkům, pro básnění a rozjímání o božské velikosti.

Příroda, která měla zušlechťovat kolonistu — gorkovce, se k němu obracela nezoranou zemí, bodlácím a pleveltem, které bylo nutno vyplít, hnojem, který bylo nutno vykýdat, pak vyvézt na pole a tam rozházet, pokáženým vozem, koňskou nohou, kterou bylo nutno léčit. Jaké je tu zušlechťování?

Mimoděk jsme si ale všimli doopravdy zdravého, hospodářsky pracovního tónu během takových událostí.

Večer v ložnici, po různých kulturních i méně kulturních rozhovorech, si najednou někdo vzpomněl:

„Dnes se mi ve městě sesmekla z kola obruč. Jak je to možné?“

A různí činitelé kolonie náhle cítili povinnost skládat účty.

„Já jsem v pondělí všechno prohlédl a řekl jsem stájmíkům, aby vůz dopravili do kovárny,“ říká Kalina Ivanovič, vyjímaje rozhořčeným gestem ruky fajfku z ust.

Gud si stoupal na špičky a přes hlavy ostatních říká:

„My jsme to kovárám říkali ještě dřív — v sobotu to bylo...“

Kdesi na horizontě se objevila na případu velmi zainteresovaná tvář Antona Bratčenko. Zadorov se snaží předejít konfliktu a vesele prohodí:

„Ano, vzdýt to udeláme...“

Ale přerušuje ho Burunův baryton, vedený snahou dobrat se pravdy:

„Co z toho, že jste to říkali, ale kde je železo na obruče?“

„Jak to, komu jsme rekli? Máme to křítel na celou kolonii?“

Právě v tomto momentě je možno, ba dokonce bezpodmínečně nutno, vzít otázku z pořadu. Říkám Bratčenkovi:

[79]

„Antone, co to, že máš dnes takový zlobivý účes?“
Ale Bratčenko na kohosi hrozí na dvakrát smotaným bičem a dává se slyšet svým krouželně plným basem:

„Tady nejde o účes.“

A pak, zítra nebo pozítří, již bez mé účasti, bude v hospodářství, v kovárně a v kůlně pro vozy celá hromada řečí a sporů. Budou se vřítovat vozy, prohlížet stará železa na obruče, bude slyšet žertovné výtky a vážné žertování. Kolo s obručí nebo bez obruče vyvolá množství otázek, a to i těch nejobecnějších:

„Vy si zde sedíte u výhně jako nějaká pání, až vám pečení holubi vletí do pusy.“

„A co? Máme chodit za váma a ptát se vás, jestli si nebudete přát něco spravit? Nejsme žádní cikáni...“

„Cikáni ne... a kdo?“

„Kdo! Přece kolonisti.“

„Pěkní kolonisti. Vy ani nevíte, že nemáte železo. Potřebujete chůvu... Ani ne tak chůvu, jako pána. Pána s karabáčem.“

„Kováři pána nepotřebují. Koniáci mívají pána, ale kováři pána nemívají...“

„Taková jako vy mívají.“

„Jaci, jako my?“

„Právě taková, kteří ani nevědí, jestli mají železo.“

„A možná, že ani perlík nemáte, pán vám ho nekoupil.“

Všechny páky, převodní kolečka, matky a šrouby, hospodářské stroje, podle míry své důležitosti, vyzádují přesné a jasné zacházení, zřetelně vymezené zájmy kolektivu, jsou jeho štěstím a krásou. Kováři se ovšem urazili pro poznámky o pánech, ale i koniáci se ve městě stýděli za svoji kolonii, poněvadž ti sami kováři říkali:

„Pěkní hospodáři! Jedou si a obruč se za nima sama kutálí...“

A oni, hospodáři, ničí ráfy i loukotě.“

Když se tak díváš na ty milé otrhané kolonisty, tak málo „zusičtější“, že od nich klidně čekáš nepěkné kletby, posloucháš a přemýšlíš.

„Ne, vy jste opravdoví hospodáři. Ještě ne dost silní, ještě otrhaní, ubozí a nuzní, ale opravdoví hospodáři bez pána. To nic, budeme mít i obručové železo, i se naučíme mluvit bez sprostých slov, budeme mít kde co a ještě víc.“

Ale jak bylo nesnadné ulovit tento nepostižitelný klíček nových lidských hodnot! Zvlášť pro nás — pedagogy, nad kterými neustále bdělo písné oko pedagogických vědců.

Bylo třeba mít hodně pedagogické statečnosti, bylo třeba dopouštět se i „rouhačství“, abychom se odvážili být taková.

[80]

Společně hnutí hospodářské masy, nesoucí s sebou stálý náboj výtě a práce, když je vyvoláno v život uvědoměnou snahou a patosem kolektivu, zaručeně vytvoří do nejdůležitější, co kolonie nutně potřebuje: morálně zdravé pozadí, na němž už nebude tak těžké vykreslit zřetelnější mravní obrýs.

Ukázalo se, že ani to není lehké. Opravdové potíže nám nastaly tehdy, když byl hlavní obrýs malezen a zbývalo dokreslit detaily.

Právě v té době, kdy jsme v neustálých pochybnostech hledali pravdu a již jsme začínali vidět první rozmachy nového, zdravého hospodáře — kolonisty, nedůživý inspektor z úřadu lidového vzdělání přejížděl svýma očima, osleplýma od čtení, po svém zápisníku a zajíkáje se vypyťoval se kolonistů:

„A... vysvětlili vám, jak se má chovat?“

A v odpověď na mluvení rozpačitých kolonistů cosi radostně nasmáral do zápisníku.

Za týden nám poslal svůj nestranný závěr:

„Chovanci pracují dobře a mají o kolonii zájem. Bohužel, administrativní vedení kolonie, které věnuje velkou pozornost hospodářství, se pedagogickou prací zabývá málo. **Výchovná** práce se s chovanci neprovádí.“

Až teď mohu tak klidně vzpomínat na nedůživého inspektora. Tehdy mne jeho hodnocení velmi rozrušilo. A pod jeho vlivem jsem se náhle doopravdy odklonil a hledal **novou** cestu, ovšem nesprávným směrem. Myslel jsem si, že je asi doopravdy třeba zabývat se čistě „**výchovnou**“ prací, to jest neustále a bez konce vtoukat každému chovanci do hlavy, „jak je třeba se chovat“. Vždyť kdybychom to dělali uporně a pravidelně, snad by z toho něco i vyšlo.

Mé rozpačité hledání bylo podporováno i stálými neúspěchy a zvraty v našem kolektivu.

Znovu jsem vše promýšlel, pouštěl se do pozorných, přesnějších šetření a analýz.

Zivot naší kolonie představoval složitý propletenec dvou živlů. Podle toho, jak se kolonie rozvíjela a vyvíjel se kolektiv kolonistů, rodily se a vyvíjely **nové** společenské výrobní **motivace**. Postupně, skrz starou a pro nás obvyklou podobu poberty a bezprizorného anarchisty začala prokukovat **nová**, tvář budoucího pána života. Na druhé straně jsme však stále přijímali **nové**, lidé, někdy mimořádně zkažené, čas od času dokonce zkažené beznaděně. Měli pro nás význam nejen jako **nové** objekty našeho **výchovného** působení, ale i jako představitelé **nových** vlivů, někdy letmých a slabých, jindy naopak veice mocných a nakazlivých.

[81]

Díky tomu jsme byli často nuceni prožívat výskyt regresu a recidiv i mezi našimi vzornými, jak se nám zdálo, kolonisty.

Tyto nepříznivé vlivy často zachvacovaly celou skupinu kolonistů a ještě častěji se stávalo, že do vývojové linie určitého chlapce — linie správné a žádoucí — nové vlivy vnášely jisté změny. Základní linie se sice vyvíjela stejným směrem, ale už nešla tak přesně a klidně, nýbrž stále kolísala a měnila se v linii složitou, lomenou.

Bylo potřeba hodně trpělivosti a optimistických perspektiv, abychom uvěřili v úspěch nalezeneho schématu, nekřesali na mysl a nescházeli s cesty.

Problém byl ještě i v tom, že jsme i v nové revoluční situaci byli pod stálým tlakem starých běžných projevů takzvaného veřejného mínění.

V úradu lidového vzdělávání, ve městě i v samé kolonii nám hojnost společných rozhovorů o kolektivu a kolektivní výchově v některých případech dovojovala, abychom právě na kolektiv někdy zapomínali. Na prohřešek jednotlivé osobnosti jsme se vrhali, jako by byl naprosto jediným a především individualním jevem a vítali ho buď v tónech nezadržitelné hysterie, nebo ve smyslu „vánočního jezulátka“.

Bylo velmi těžké nalézt věcnou, opravdu sovětskou, reálnou linii. Nová motivace povaha našeho kolektivu vznikala správně, téměř nepostřehnutelně, ale zároveň námi cloumaly na všechny strany lepkavé ruce starých i nových předsudků. Na jedné straně nás ohromovalo staré pedagogické zděšení nad dětským přetřením, starý zvyk vřít se slověku bez sebemenší příčiny, zvyk individualní výchovy. Na druhé straně nás stravovala ponaučení z pozic takzvané volné výchovy, úplného neodporování zlu a jakési mystické sebekázně, které ve svých důsledcích vedly ke krajnímu individualismu. A my jsme si je tak důvěřivě vpustili do naší sovětské pedagogické zahrádky!

Ne, Nemohl jsem ustoupit. Ještě jsem nevěděl, zatím pouze tušil, že ukázkování jednotlivé osobnosti i její plná svoboda — to není naše muzika. Sovětská pedagogika musí mít úplně novou logiku: od kolektivu k osobnosti. Objektům sovětské výchovy může být celý kolektiv. Když vychováváme kolektiv, můžeme doufat, že najdeme takovou formu jeho organizovanosti, při níž bude jednotlivá osobnost i nejvíce ukázněná, i nejvíce svobodná.

Věřil jsem, že ani biologie, ani logika ani abstraktní etika nemohou stanovit normy chování. Normy jsou stanovovány v každém daném momentu naší třídní potřebou a naším bojem. Není dialektičtější vědy než pedagogika. I vytvoření potřebného typu

[82]

chování — to je především otázka zkušenosti, návyků, dlouhodobých cvičení v tom, co potřebujeme. A tělocvičnou pro taková cvičení musí být náš sovětský kolektiv, naplněný takovými visutými i obyčejnými hrazdami, jaké teď potřebujeme.

A to je vše. Není tu žádná mystika a není tu nic spleťitého. Všechno je jasné, vše je dostupné mému zdravotnímu úsudku.

Začal jsem se přistihovat při přání, aby pro mne všechny prohřešky kolonistů zůstávaly tajemstvím. V prohřešku jsem považoval za důležitý ani ne tak jeho obsah, jako spis ignorování požadavků kolektivu. Prohřešek, byť i ten nejhorší, který není nikomu znám, stejně nebude mít na budoucnost žádný vliv, stejně pomine, vytlačen novými společenskými návyky. Ale prohřešek, který vyjde najevo, musí vyvolat můj odpor a musí učít kolektiv, jak odpor klást. To byl také můj pedagogický chleb.

Teprve v poslední době, kolem roku 1930, jsem se dověděl o mnohých přestupcích gorkovců, které pro mne tehdy byly hlubokým tajemstvím. Dnes pocítuji opravdovou vděčnost k těm bábojím prvním gorkovcům za to, že uměli tak dobře zametat stopy a šetřit moji víru v lidskou hodnotu našeho kolektivu. Ne, soudruhu inspektore, naše historie se bude vyvíjet stejným směrem, bude se vyvíjet dost možná v mukách a kostrbatě, ale jen proto, že ještě nemáme vhodnou pedagogickou techniku. Teď záleží na technice.

13] TRIUMFALNÍ JÍZDA SECÍHO STROJE

Bylo stále jasnější, jak je pro nás obtížné hospodaření v první kolonii. Naše zraky se stále více upínaly ke druhé kolonii, tam na břehy Kolomaku, kde zjara tak bujně rozkvétaly sady a země se leskla černou orníci.

Alle opravy v druhé kolonii šly vpřed neobyčejně pomalu. Tesafi, které jsme zjednali za pár grošů, byli schopni stavět vesnické chalupy, ale dostali se do úzkých před jakýmkoli složitějším roubením. Skla jsme nemohli dostat ani za nic, ale i peněz se nám nedostávalo. Konec léta jsme přece jen uvedli do obstojného stavu dvě až tři velká stavení, ale bydlet se v nich nedalo, protože okna byla nezasklená. Několik menších objektů jsme opravili zcela, ale v nich se usídlili tesafi, zedníci, kammnáři a hlídači. Nemělo smysl stěhovat tam chlapce, protože by tam bez dílen a hospodářství neměli co dělat.

Kolonisté docházeli do druhé kolonie každodenně, značnou

[83]