

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

ročník 10, číslo 2, rok 2022 / volume 10, issue 2, year 2022

ISSN 1805-8825



Sociální pedagogika
Social Education
časopis pro vědu a praxi

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research
www.soced.cz

Sociální pedagogika

S o c i a l E d u c a t i o n

časopis pro vědu a praxi

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku

ročník 10, číslo 2, rok 2022

The journal for socio-educational theory and research

volume 10, issue 2, year 2022

Monotematické číslo:

K historickým kořenům sociální pedagogiky

The topic of the monothematic issue:

The historical roots of social education

Editor-in-chief

Miroslav Procházka

Vydává / Publisher

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Štefánikova 5670

760 01 Zlín

Redakce časopisu

Hlavní redaktor: **Jakub Hladík**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Zástupce hlavního redaktora: **Radim Šíp**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Výkonná redaktorka: **Jitka Vaculíková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Radana Kroutilová Nováková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Anna Petr Šafránková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktorka studií: **Karla Hrbáčková**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Redaktor studií: **Dušan Klapko**, Masarykova univerzita.

Redaktorka recenzí a informací: **Milena Öbrink Hobzová**, Univerzita Palackého v Olomouci.

Redakční rada časopisu

Stanislav Bendl, Univerzita Karlova; **Denisa Denglerová**, Masarykova univerzita; **Miroslav Dopita**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Gabriel Eichsteller**, ThemPra Social Pedagogy; **Lenka Gulová**, Masarykova univerzita; **Lenka Haburajová Ilavská**, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně; **Feifei Han**, Griffith University; **Eva Janebová**, Univerzita Palackého v Olomouci; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda**, Ostravská univerzita; **Michal Kaplánek**, Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická; **Yevhenii Klopota**, Zaporizhzhia National University; **Dana Knotová**, Masarykova univerzita; **Blahoslav Kraus**, Univerzita Hradec Králové; **Jitka Lorenzová**, Univerzita Karlova; **Lotte Junker Harbo**, VIA University College; **Jiří Němec**, Masarykova univerzita; **Miriam Niklová**, Univerzita Mateja Bela; **Milan Pol**, Masarykova univerzita; **Miroslav Procházka**, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích; **Jana Straková**, Univerzita Karlova; **Renáta Tichá**, University of Minnesota; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Xavier Úcar Martínez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Petr Vašát**, Akademie věd ČR.

Kontakt

Časopis Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz

Sociální pedagogika | Social Education, ročník 10, číslo 2, 2022. Vydává Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vede hlavní redaktor Jakub Hladík s redakční radou. Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě. V časopise jsou uveřejněny pouze původní recenzované práce, které nebyly doposud publikovány.

OBSAH

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2022 (<i>Miroslav Procházka</i>)	6
--	---

Studie

Michal Černý	
Knihovny jako nástroj žité sociálně-pedagogické ideje mezi lety 1918–1989	8
Annamária Šimšíková	
Dialóg v kontexte atribútov sociálnej pedagogiky vo vybraných krajinách Škandinávie	22
Lenka Hessová	
První pokusy o inovativní přístup k péči o rizikovou mládež v USA	38

Významná osobnost

Břetislav Hofbauer – významný autor české pedagogiky volného času	
(<i>Michal Kaplánek, Lenka Neuwirthová</i>)	45

Rozhovor

Rozhovor s Jaroslavem Balvínem	
(<i>Miroslav Procházka</i>)	55

Recenze

Niklová, M. (2020). <i>Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach</i> . Wolters Kluwer.	
(<i>Milena Öbrink Hobzová</i>)	59

CONTENTS

Editorial

Introducing the November issue 2022 (<i>Miroslav Procházka</i>)	6
---	---

Articles

Michal Černý	
Libraries as a tool of social-pedagogical ideas lived between 1918-1989	8
Annamária Šimšíková	
Dialogue in the context of attributes of social pedagogy in selected Nordic countries	22
Lenka Hessová	
First attempts at an innovative approach to care for at-risk youth in the USA	38

Prominent figure

Břetislav Hofbauer – An important author of Czech leisure pedagogy (<i>Michal Kaplánek, Lenka Neuwirthová</i>)	45
---	----

Interview

Interview with Jaroslav Balvín (<i>Miroslav Procházka</i>)	55
---	----

Review

Niklová, M. (2020). <i>Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach</i> . Wolters Kluwer. (<i>Milena Ŏbrink Hobzová</i>)	59
--	----

Editorial

Představujeme listopadové číslo 2022

K cílům a obsahu listopadového čísla

Časopis *Sociální pedagogika* se za téměř deset let své existence stal významným periodikem rozvíjejícího se oboru. Byly zde publikovány české i zahraniční vědecké studie mapující široké spektrum témat sociální pedagogiky. Důležitou tradicí se stala jak monotematická čísla, tak texty v anglickém jazyce. Aktuální číslo, které vám máme tu čest představit, vzniklo na základě výzvy k zaznamenání historické tradice sociální pedagogiky.

Ohlédnutí za vlastním vývojem oboru a sledování jeho myšlenkových konceptů, osobností a jejich díla, ilustrace pokusů prosadit zásady humanisticky orientované sociálně-pedagogické péče do praxe, to vše považujeme i ve stínu současných krizových událostí za významné. Kultivaci jakékoli vědní oblasti si nelze představit bez historické reflexe. Vždyť zkušenost, kterou nám přinesla válka a utrpení odehrávající se aktuálně za našimi dveřmi, vyvolává pochybnosti o víře v civilizační pokrok, o důvěře v možnost prosazovat principy humanity. Realita znovu zpochybňuje reálné šance na dosažení pokroku v uplatňování sociálně-pedagogické péče určené všem, kteří to potřebují, bez ohledu na věk, rasu a náboženství. Svou víru v nutnost napravovat lidská selhání a mírnit negativní dopady sociálního prostředí na člověka ale prosazovali v nelehkých podmínkách i jiní. Rotterdamský ve společnosti narůstajícího náboženského rozkolu, Komenský v hrůzách třicetileté války, Pestalozzi v sociálních důsledcích napoleonských tažení, don Bosco v rodících se sociálních konfliktech raného kapitalismu, Makareno v hrůzách občanské války a rozpadu hodnot po bolševické revoluci a Pitter v teroru okupace a chaosu poválečných let.

Připravované listopadové číslo bylo otevřeno publikování textů o tradicích oboru v širších souvislostech. Záběr byl tak široký, jak neohrazené je i zájmové pole sociální pedagogiky, do níž se postupně zařazovaly osobnosti působící v různých sférách společenské praxe. K tématům a problémům oboru se vyjadřovali lidé rozmanitých profesí a vyznačící mnoha myšlenkových proudů. Společným průsečíkem jejich zájmu byla ale jedna cesta – snaha pozitivně ovlivňovat situaci osob či skupin všech věkových i sociálních kategorií. Prostředím, kde se tato změna realizovala, byla jak škola, tak další výchovné instituce, ústavy a zařízení neformální edukace. Do obsahu čísla tedy zařazujeme texty k tradicím ústavní výchovy, neformálního vzdělávání, pedagogicky volného času, texty s tradicí tuzemskou i zahraniční.

Studie **Knihovny jako nástroj žité sociálně-pedagogické ideje mezi lety 1918–1989** autora Michala Černého z Masarykovy univerzity přináší pohled na zajímavý kontext edukační práce knihoven a knihovníků, kteří se profesionalizovali na edukační péči od vzniku Československé republiky v roce 1918. Text představuje pozitivní i negativní úlohu knihoven a knihovníků, jednoznačně pozitivně je zde zhodnocen jejich přínos o rozvoj čtenářství. V situaci, kdy knihovny saturovaly potřebu rozšiřovat osvětu i do regionů, které v poválečných letech první i třetí československé republiky trpěly bídou a vykořeněním velkých skupin obyvatelstva, dokázaly knihovny institucionálně i personálně tento úkol zvládat. Efektivitu sociální, edukační a kulturní činnosti knihoven si povšiml i komunistický režim po roce 1948. Text zde připomíná, jaké je nebezpečí politického zneužití kultury i pedagogické práce a naznačuje silný ideologický podtext, který knihovnám nový režim diktoval.

Další studie **Dialóg v kontexte atribúto v sociálnej pedagogiky vo vybraných krajinách Škandinávie** autorky Annamárie Šimšíkové z Univerzity Mateja Bela přibližuje, jaký prostor je věnovaný dialogu, a to jak v teoretickém diskursu, tak v praktickém pojetí vztahu klient – sociální pedagog v Dánsku, Norsku, ve Švédsku a Finsku. V textu lze nalézt prohlubující teoretický přehled názorů na dialog, který je představen jako podstata sociální pedagogiky, jako metoda, nástroj i cíl iniciování a udržování

vztahu mezi klientem a sociálním pedagogem. Praktická analytická část studie rozebírá klíčové prameny současné skandinávské sociální pedagogiky a přibližuje čtenáři, jak je v této progresivně se rozvíjející oblasti dialog vnímán.

Studie autorky Lenky Hessové z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích s názvem **První pokusy o inovativní přístup k péči o rizikovou mládež v USA** vychází ze studia méně známých pramenů a přibližuje zajímavé období utváření prvních sociálně-pedagogických a humanistických pokusů o zvládnutí ústavní péče o delikventní mládež v USA. Stať přehledovým způsobem popisuje úspěchy i nezdary této snahy na příkladech reformovaných ústavů v New Yorku a Bostonu v první polovině 19. století. V době, kdy se v Evropě profesionalizují systémy státní péče o chudé, zrozené z osvícenecké epochy, se v USA teprve sociální otázka stává předmětem zájmu filantropů a vlivných politiků významných center rozvíjející se americké civilizace. Text názorně dokládá, jak byly tyto rané reformy závislé na osobnosti reformátora, s jeho entuziasmem, schopností získávat společenskou i ekonomickou podporu reforma stála i padala.

Text *Břetislav Hofbauer – významný autor české pedagogiky volného času* čtenáři představuje v rámci rubriky **Významné osobnosti sociální pedagogiky** ucelený pohled na dílo tohoto významného pedagoga volného času a sociální pedagogiky. Autoři textu Michal Kaplánek a Lenka Neuirthová sledují Hofbauerovo životní dílo a názory nejen na výchovný význam volného času, ale zhodnocuje též jeho chápání výchovné role prostředí. Jeho dílo v sobě odráží jak vlivy ideologického pokřivení sociálního světa tzv. reálného socialismu v Československu, v němž pro sociální pedagogiku nebylo místo, tak obrodu oboru po listopadu 1989. V textu čtenář může hledat souvislosti důležité pro vnímání významu výchovy v prostředí neformální edukace.

Monotematické číslo doplňuje **rozhovor** s docentem Jaroslavem Balvínem realizovaný Miroslavem Procházkou, který vede k zamyšlení nad významem dějin oboru pro studenty. Seznamuje čtenáře jak s úspěšnými studentskými pracemi, tak se svým oborovým zájmem o osobnosti Pittera, Dědiče a dalších. Docent Balvín zdůrazňuje význam teorie a historie pro kultivaci studentů i profesně orientovaných studijních programů. Obvyklou součástí čísla je také **recenze** monografie. Tentokrát jde o publikaci Miriam Niklové k otázkám profesního uplatnění sociálních pedagogů ve školách z pera Mileny Ůbrink Hobzové.

Doufám, že text bude čtenářsky zajímavý a získá dostatečnou odezvu v zájmu sociálních pedagogů, studentů oboru i další odborné veřejnosti o historická témata a osobnosti oboru. Je také na místě poděkovat autorům za jejich zájem o tuto tematiku a doufat, že budou vznikat další publikační počiny v této oblasti. Zvláště přehledová monografie z oblasti osobností a dějin již delší dobu sociální pedagogice chybí.

Miroslav Procházka
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Knihovny jako nástroj žité sociálně-pedagogické ideje mezi lety 1918–1989

Michal Černý 

Abstrakt: Sociální pedagogika bývá spojována především se vzděláváním osob z ohrožených cílových skupin nebo s pedagogikou volného času. Svěbytnou součástí sociálně-pedagogické praxe je také lidovýchovní proces, který byl již v období před vznikem samostatného Československa spojený s masarykovským ideálem vzdělané a pracovitě společnosti a jenž byl provozován prostřednictvím knihoven. Tento ideál byl po roce 1948 transformován do představy „nového socialistického člověka“, na jehož formování se knihovny významným způsobem podílely. Studie si klade za cíl využít dobovou literaturu a archivní záznamy k tomu, aby nabídla pohled na knihovny jako na nástroje všelidové výchovy skrze práci se čtenářem. Ukáže, že knihovny v celém analyzovaném období (mezi lety 1918–1989) hrály roli významných sociálně-pedagogických institucí, které jsou v oborovém diskurzu neprávem přehlíženy. Zřetelně vycházejí z antropologického diskurzu sociálně-pedagogické praxe. Příspěvek se zaměřuje na hledání obecných struktur v knihovnické praxi; od práce s dělníky a rolníky v podobě čtení na polích, masové práce se čtenářem, soutěže o Fučíkův odznak až po besedy se čtenáři. To vše se zásadním způsobem podílelo na formování antropologických modelů spojených se socialistickým člověkem a určitou diskontinuitou v kontinuitě transformovalo humanistické ideály knihovny první republiky.

Klíčová slova: knihovny, antropologie, diskurzivní analýza, masová práce se čtenářem, Fučíkův odznak, Masaryk, nový socialistický člověk, lidová výchova

Kontakt

Masarykova univerzita v Brně
Pedagogická fakulta
Poříčí 623/7
603 00 Brno
Česká republika
mcerny@phil.muni.cz

✉ Korespondence:
mcerny@phil.muni.cz

Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Libraries as a tool of social-pedagogical ideas lived between 1918-1989

Social pedagogy tends to be primarily associated with the education of people from vulnerable target groups or with leisure pedagogy. An essential part of the social pedagogical practice is also the folk education process, which was already linked to the Masaryk ideal of an educated and industrious society before the establishment of independent Czechoslovakia and which was carried out through libraries. After 1948, this ideal was transformed into the idea of the 'new socialist human', in whose formation libraries played a significant role. This study aims to use contemporary literature and archival documents to view libraries as

instruments of all-people education through work with the reader. It will show that libraries throughout the period analysed (1918-1989) played the role of important social pedagogical institutions that are unfairly overlooked in disciplinary discourse. They draw on the anthropological discourse of social pedagogical practice. This paper focuses on the search for general structures in library practice, from work with workers and peasants in the form of reading in the fields, mass work with readers, the Fučík badge competition, to discussions with readers. All of this contributed in a fundamental way to the formation of anthropological models associated with socialist man. A certain discontinuity in continuity transformed the humanist ideals of the library of the First Republic.

Klíčová slova: libraries, anthropology, discursive analysis, mass work with readers, Fučík's badge, Masaryk, new socialist man, all people education

1 Úvod

Knihovny představují instituce s mimořádně dlouhou tradicí – palácové knihovny jsou známe již ze starověku, Alexandrijská knihovna (3. stol. př. Kr. – 48 př. Kr.) patřila mezi nejznámější stavby své doby. Pro středověk jsou typické knihovny klášterní, v novověku vynikají knihovny zámecké. Tento druh knihoven však není předmětem našeho zkoumání, byť pro téma této studie tvoří určitý vývojově-historický předpoklad (Harris, 1999).

Určitý zlom můžeme vidět na přelomu 19. a 20. století, kdy knihovna přestává mít (pouze) charakter reprezentativní či přestává být určena úzké skupině privilegovaných čtenářů, ale získává dvě nové funkce; sociálně-edukační a národnostně-konstituční. Národnostně-konstituční funkce se formuje v 19. století a jejím cílem je ukázat určitý národ jako kulturní, disponující vlastními písemnými památkami, příspěvky k umění či vědě, vlastními dějinami. Koncept národa v moderním slova smyslu se utváří v 19. století, což je čas vzniku velký národních knihoven. Jejich sociální funkce je zřejmá – nejde o reálnou práci s knihou nebo se čtenářem, ale o budování národního mýtu v nejširším slova smyslu. Patřit k určitému národu, moci se s ním identifikovat se stává důležitou sociální realitou utvářející funkcí paměťových institucí od 19. století (Black & Hoare, 2006; Cejpek et al., 1995; Cejpek, 2002; Kubíček, 2019).

Pro naši analýzu bude klíčový sociálně-edukační charakter knihovny. Pro Masaryka je rozhodující právo národa na sebeurčení dané nikoli velikány vědních oborů, jak můžeme spatřovat v pruském modelu konstituce národního mýtu, nýbrž v důrazu na vzdělanost a mravní integritu jedince, jeho pracovitost a čestnost (Čermák, 1946; Masaryk, 1897, 1935). Tento model přirozeně předpokládá vzdělání, které bude zasahovat do všech sociálních struktur společnosti a bude ji skrze ideu vzdělanosti transformovat. Masaryk má o roli vzdělání podobnou představu jako Komenský – vzdělání je sociálně-konstituční prvek, činnost vedoucí ke kultivaci ducha, mravnosti a lidské kvalitě.

Pokud v naší studii budeme užívat zkrácenou formu knihovna, máme tím na mysli knihovna veřejná, většinou obecní, později lidová, tedy taková, jejímž cílem je uspokojovat potřeby konkrétních místních lokalit, které jsou na jedné straně vázány „velkými dějinami“ a zákonnými normami a na straně druhé jsou spojené s místními determinanty a specifiky, jež jsou dané geografii místa, jeho sociálním klimatem nebo historickým vývojem.

2 Prvorepublikové knihovnictví

Tento kontext naznačuje trojí sociálně-pedagogickou roli knihovny v době formování nové republiky. Předně je to role vševýchovná. Knihovny mohou a mají (na rozdíl od škol) edukovat všechny generace. Masarykova koncepce knihoven očekávala, že skrze četbu bude docházet k rozvoji vzdělanosti celé společnosti: „Potřebujeme knihovny, a to nejen knihovny veliké a v některých málo centrech, nýbrž co možná v každé vesnici.“ (Masaryk, 1935). Není možné čekat na nějakou „další“ školami již vzdělanou generaci, ale sociálně-edukační transformaci je třeba zahájit okamžitě. Knihovní zákon z roku 1919 ukládal všem obcím zřídit a provozovat obecní knihovnu a současně poměrně zřetelně reguloval akviziční politiku tak, aby směřovala k tomu, že knihovna není místem zábavy, ale určité kultivace ducha. Cílem není vysoká návštěvnost nebo jiný ekonomicky snadno sledovatelný parametr, ale formace vzdělaného, humanisticky orientovaného národa. Zřetelně vystupuje do popředí význam knihovny jako sociálně-pedagogického projektu. Při analýze této doby je nutné vždy pamatovat na to, že roli humanistického ideálu a národně-konstitutivního mýtu od sebe není možné oddělit. Masaryk doslova uvádí: „Také nutno jest, aby se knihoven zřizovalo co nejvíce a by pak do nich nejen beletrie, ale i vědecká literatura se kupovala; není dosti naučit národ čísti; ale musí se mu také čtivo dávat.“ (Piorecká, 2012, s. 274).

Druhá role byla po roce 1945 v podstatě vyňata z obecného chápání, ale pro první republiku je klíčová. Prvorepublikový knihovní zákon kladl velký důraz na národnostní minority. Zákon počítal s tím, že knihovna je místem budování kulturně-senzitivní společnosti, ve které přístup ke své kultuře mají národnostní menšiny, jež spolu s majoritou současně sdílejí společný kulturní prostor. Cílem tohoto kroku bylo podpořit ideu tolerance a určitého mnohonárodnostního uspořádání. Současně je zřejmé, že toto opatření vytváří z knihovny určitou základní sociální službu, která musí být dostupná ve všech obcích. Období mezi lety 1918–1938 je stále silně protknuto étosem vztahu vzdělání a morálky. Knihovna nabízí nápravu člověka, pěstuje ho jako mravně-integritního člověka s důrazem na spolupráci mezi občany. Mahen k tomu v roce 1928 poznamenává: „... knihovny nedokázaly ‚dovzdělati‘ inteligenci a probudit u ‚vyšších‘ vrstev smysl pro sociální zkušenost s četbou.“

Proto třetí vrstvou či rolí knihovny v sociálně-pedagogickém poli je otázka hodnotové výchovy. Sociální pedagogika i pedagogika volného času kladou na hodnotovou výchovu velký důraz. Knihovny v této oblasti sehrávají zásadní roli, protože klíčovou hodnotou je přihlášení se k demokratickým a republikovým hodnotám. Knihovna vytváří prostor pro multikulturní integraci a značnou pestrost a svobodu přístupů, ale současně v ní aktivně akceptuje národní ideu. Cílem knihovny je výchova dobrého občana.

Dobrý a svobodný občan, humanista, intelektuál se stává jasně artikulovaným ideálem, ke kterému je každý občan povolán. Knihovny se stávají nástrojem formování tohoto ideálu, jako instituce spojené s hodnotami svobody a vzdělaností. Klíčové pro percepci této role je skutečnost, že takový ideál není chápán jako něco vnějšího nebo nutný dějinný vývoj, ale spíše jako návrat k přirozenosti a harmonii (Patočka, 1997). Člověk usiluje o svoji individuální dokonalost, nikoliv pro sebe samotného, ale s ohledem na potřeby celé společnosti, ve které žije (Patočka, 1992). Sleduje zájem πόλις (polis), nemůže být ἰδιώτης (idiotes). Nelze akcentovat výhradně svůj vlastní privátní zájem¹.

Tyto tři pilíře představovaly určitou základní hodnotovou orientaci, jež ale nečinila z humanistického ideálu určitou exkluzivní strukturu, ale naopak byla silně prosociální, což můžeme ilustrovat například na textech Jiřího Mahena (1928, s. 32): „Vyřazené knihy dáváme u nás nejčastěji do chudobince nebo do věznice, takže jsou ještě k potřebě... do chudobince ovšem tyto knihy nepatří. Staří lidé mají

¹ ἰδιώτης v řečtině označuje nejen soukromníka, člověka starajícího se jen o sebe bez potřeby celku, ale také člověka, který nic neví. Vzdělání je tak etymologicky spojené s tímto vycházením ze sebe samého. Představuje na jedné straně návrat k původnímu stavu člověka (biblicky bychom řekli „člověka nezasaženého prvotním hříchem“), ale současně i otázkou bytostného vycházení. Heideggerovským jazykem lze říci – pobyt není statický, ale je úkolem, jenž musí být rozvrhován.

dostávat právě nejlepší knížky a s velký písmem tištěné.“ Mahen v tomto textu systematicky analyzuje roli knihoven po deseti letech fungování v první republice a snaží se na řadě míst zdůraznit jejich sociální roli. Program a smysl knihovny pak formuluje následovně:

„Je známo, že chudí lidé nemohou často využít svého nadání ke studiu na školách, veřejná knihovna jistě je jim v tomto náhradou! ... Je nesporné, že veřejné obecní knihovny rozvíjejí úspěšnou činnost osvětovou a vzdělávací a nabývají stále většího významu, důležitosti i nezbytné potřeby pro obyvatelstvo obcí, které bez rozdílů stavů chodí do knihovny a hledá v ní jak ušlechtilé pobavení v hodnotné četbě zábavné, tak i zdroj všestranného, mimoškolního dalšího vzdělávání a poučení v oborech naučných.... Mnozí stěžují si na drahotu knih... a sami tvrdí, že veřejná knihovna opravdu je jim zřejmou potřebnou. Musíme ještě prohloubiti sociální poslání našich knihoven.“ (Mahen, 1928, s. 56–57).

Tento text je zásadní z toho důvodu, že se v něm uznávaný knihovník obrací na své kolegy knihovníky z celého Československa. Je k situaci knihoven velice kritický, takže je zřejmé, že nejde o nějakou deklarativní hodnotu, ale o skutečně aktivně zakoušený koncept knihovny jako sociálně-pedagogické instituce. Mahen v tomto textu zdůrazňuje jak edukační roli, tak také roli volnočasovou, respektive volnočasově-výchovnou či kultivační.

Knihovna se v jeho pojetí (reflektujícím legislativní rámec) stává institucí bytostně sociální (Mahen, 1924, 1925). Jejím cílem je jednak návaznost na tři vrstvy výše popsaného étosu, ale také reálná sociálně-vzdělávací praxe. Můžeme vidět, že knihovny mají přispět k sociální mobilitě, která je spojená s formálním vzděláváním, tím, že knihy a vzdělání jsou v nich snadno dostupné – besedami, čítárnami i výpůjčkami (za výpůjčky se v této době platí). Knihovna sehrává zřetelnou roli ve vyrovnávání sociálních nerovností.

Druhým aspektem, jenž Mahen sleduje, je důraz na zlepšování životního prostředí celé obce. V textu je zdůrazňováno, že v knihovně se potkávají lidé bez ohledu na své sociální postavení, avšak společně toužící po vzdělání a kultivující zábavě – „v půjčovně se sejde zaměstnavatel se zaměstnancem, paní radová s tovární dělnicí, v čítárně sedí dělník vedle profesora“ (Mahen, 1928, s. 60). Zábava je chápána jako součást kultivace, knihovna a knihovník jsou zodpovědní za kvalitu nabídky stejně jako pedagog za vzdělávací obsah. Cílem této kultivace je naplňování humanistického ideálu i možnost sociálního výtahu (Keller & Tvrdý, 2008). Sociální integrace je pro ideu nově se formujícího národa zásadní. Bez této integrace není možné o konceptu sociálního smíru, ale především o národní identitě uvažovat. Myšlenka čechoslovakismu stojí na konceptu sdílené neelitářské všední identity. A právě pro její rozvoj je zásadní institucí knihovna.

Patočka (2006) analyzuje český národ jako plebejský a upozorňuje na to, jaké problémy nedůvěra v koncept elity celé společnosti přináší. Touto analýzou odkrývá skutečnost, ke které konstrukce národního mýtu formovaná masarykovskými ideály směřovala. Drobná všední práce je na jedné straně nástrojem nápravy formace společnosti a pravděpodobně jedinou cestou k národní identitě, ale současně vede k míjení skutečně velkých myšlenkových úkolů, koncepcí a ideálů. Veřejné knihovny posadily profesora vedle dělníka, vytvořily prostor sdílené humanity a demokratické ideje, ale nestačily pomoci formovat elity. Ty jsou v období celé první republiky více vnímány spíše jako samozřejmé a trpěné než skutečně formované. A to navzdory tomu, že prezidentem je univerzitní profesor obklopený kruhem pátečnických intelektuálů. Právě k jejich intelektuálistu je Patočka velice kritický. Ostatně i na Masarykovi si váží jeho mravních kvalit, ale jako intelektuála ho problematizuje a ukazuje na jeho originalitu a význam jen v drobných paternech (Kohák, 2009; Patočka, 1980).

Třetím praktickým aspektem je péče o vyloučené (o chudé). Knihovna představuje určitý nástroj sociálního koheze: „... jsou to hlavně chudší hoši, kteří si knih nemohou koupiti, bohatí se nehlásí. Chudí naopak přijdou prositi o zapůjčení školní četby. Bývají to 1–2 knihy do roka a ani těch si nemohou opatřiti.“ (Mahen, 1928, s. 60) První republika je na jedné straně spojená s řadou nových sociálních projektů, ale rozdíly mezi bohatými a chudými jsou značné. Knihovna představuje instituci pozoruhodnou v tom, že na jedné straně je zřetelně sociální službou (stejně jako městské lázně,

chudobince aj.), ale současně její služby nejsou sociálně stigmatizující. Je nástrojem integrace společnosti, který sleduje sociálně integrující rozměr.

V tomto ohledu můžeme sledovat roli knihoven jako institucí, které utvářejí konsensuální ideu občana v demokratickém státě. Občana vzdělaného a vzdělávajícího se, demokrata, humanistu, člověka se vztahem k republice, a přitom velice autonomního. Masarykovský koncept drobné práce nebo knihovnická idea individuálně diferencovaného přístupu ke službám ve společenském prostoru petrifikovala (jak zdůrazňuje Patočka) koncept určité formy plebejství nebo – slovy Altrichterova (2017) – nechuť k participaci na duchovní aristokracii. Zcela zřetelně ale sehrála pozitivní roli ve formování konceptu tvořivě a edukativně tráveného volného času a současně pomohla v prvních dvaceti letech nové republiky zajistit šanci na vzdělání i těm, kteří se z ekonomických důvodů nemohli účastnit formálního vzdělávání.

3 Socialistické knihovnictví jako transformativní nástroj vzniku nové společnosti

V této studii si dovolíme vynechat období spojené s druhou republikou a protektorátem. Nikoliv proto, že by nebylo zajímavé nebo v něm nefungovaly knihovny, ale protože politická a sociální situace akcentovala jiná témata a vedla k určité sociální i institucionální disociaci. Klíčové je, že během protektorátu a osvobozování byla značná část knihoven i fondů zničena (Báez, 2012). Po roce 1945 nastoupila náročná a dlouhodobá transformace celé knihovní soustavy. Současně bylo zřejmé, že klíčové myšlenky, na kterých stálo prvorepublikové knihovnictví – multikulturní soužití, integrace sociálních skupin nebo důraz na svobodu, demokracii a republikánské hodnoty –, jsou ztraceny a že nastupuje nová etapa, ve které Šámal (2009) knihovníky připodobňuje k „soustružníkům lidských duší“. V naší studii však nechceme sledovat vývoj knihoven jako takových, ale především jejich sociálně-pedagogický rozměr.

Prvním aspektem je role knihoven jako kolektivní paměti (Brown & Davis-Brown, 1998; Halbwachs, 1992; Taylor, 1982). Knihovna je místem, které v celém námi sledovaném období vzniká jako epistemický horizont jeho uživatelů. Když Floridi (2013) píše, že co není informačně dostupné, neexistuje, zachycuje význam knihoven před nástupem informační revoluce a internetu. Knihovny zpřístupňují svět takový, jaký je kompatibilní s hodnotami jejich zřizovatelů. V průběhu několika vln vyřazování politicky nekompatibilních knih z fondu knihoven (tzv. očista fondu) došlo z kolektivní paměti k odstranění osobností, jako jsou Masaryk, Čapek a mnozí další (Černý, 2019; Šámal, 2009). To neznamená, že by tyto osobnosti nebyly veřejně známé, ale staly se z nich ideové nálepky bez možnosti kritického dialogu na základě práce s dílem. Očista fondu s sebou přinesla také nové důrazy na konstrukci tohoto epistemického prostoru v podobě marxisticko-leninské literatury, ruskojazyčných knih, sovětských autorů, ale i českých autorů s vhodnou politickou orientací. Knihovna tak silně převzala akcent vzdělání a zpřístupňování poznání, ale zásadně změnila jeho obsah. Výchovně-vzdělávací vzory a ideály se změnily. Knihovny se v padesátých a šedesátých letech stanou klíčovými nositelkami fučíkovského kultu, jenž bude před mladé čtenáře kladen jako vzor lidství a hrdinství (Macura, 1992; Randák, 2007).

Cílem soutěže o Fučíkův odznak (Šámal, 2009, s. 102–118; ÚSTR, n.d.) bylo seznámit mladé čtenáře s novou kanonickou literaturou, vést je k přijetí společného výkladu děl (nebyl individuální, ale „oficiální“) a současně pracovat s vlastním kultem Julia Fučíka, na kterém participovala Gusta Fučíková (1971), jeho manželka, téměř po celou dobu komunistické totality. Fučíkův odznak se stal jednou z dominantních činností knihoven, jak uvádí ve svém výzkumu Chlupová:

„... z plánu masové práce s knihou v okrese Břeclav na podzimní a zimní období let 1954–1955, kdy si knihovna vytyčila, že během šesti měsíců uspořádá celkem 36 akcí. Mezi naplánovanými aktivitami bylo uskutečnění 6 besed o beletrii, 4 besed o zemědělské literatuře, 3 besed o politické literatuře, 8 besed pro mládež a 5 besed ke knihám Fučíkova odznaku. V rámci názorné agitace

a propagace pak vyhotovení 6 výstavek knih a uspořádání 6 relací v místním rozhlase.“ (Chlupová, 2017, s. 30; SOkA Břeclav, inv. č. 1159).

Fučíkův odznak ukazuje, že knihovny mají sehrávat roli výchovných institucí ve vztahu k mládeži, práce s knihou se stává indoktrinačním nástrojem, stejně jako bohatá nabídka akcí, výstavek a nástěnek. „Fučíkovci“ se stávají určitou nově formovanou elitou uvnitř dalších socialistických organizací a jsou současně základním mocenským nástrojem knihoven, kterým vstupují do společenského diskurzu. Čtení nebylo individuální, ale byl zdůrazňován jeho sociální charakter, důraz byl kladen na společné uchopení a vnímání díla dle požadavků státní ideologie (Šámal, 2009; ÚSTR, n.d.).

Fučík se stává od počátku padesátých let novým vzorem toho, jak může a jak má vypadat socialistický člověk (Kalaš, 1953). A knihovny mají být nástrojem pro jeho formování. To jistě neznamená, že by celé knihovnictví nebo všichni knihovníci byli po celou dobu komunistického režimu přesvědčenými indoktrinátory. Nacházejí se mezi nimi i ti, kteří dokážou podpořit čtenářství jedinců, najít kvalitní literaturu pro čtenáře nebo smysluplně rozvíjet motivaci mladých i dospělých čtenářů. Jisté projevy je možné spatřit během pražského jara, kdy část knihovníků zásadně mění přístup a do knihoven zařazuje i díla z „šedého prostoru“, ale takové počínání má jen krátké trvání.

Knihovna spadá pod ministerstvo informací a je systematicky chápána jako výchovná instituce formující „nového socialistického člověka“ (Šámal, 2009). Z masarykovské koncepce si ta komunistická vypůjčila přesvědčení, že knihovny mohou rychle a efektivně vychovávat a soustředit se na ně je v určitém ohledu efektivnější než práce se školami. Socialistické knihovnictví je (na rozdíl od prvorepublikového) silně centrálně řízené, takže režim může velice jednoduše pracovat s prověrkami fondu, sledováním akcí a podobnými parametry. Prostor na nějaké systematické pozitivní deviace byl velice omezený. Přesto naše výzkumy ukazují, že situace na Zlínsku nebo na střední Moravě byla podstatně uvolněnější než ve městech, jako je Znojmo, Břeclav či Hodonín. Je proto nutné diferencovat.

Od padesátých let zde existuje jasný ideál nového socialistického člověka, který je spojený s fučíkovským mýtem. Jde o člověka, který sám sebe vnímá jako součást širšího společenského celku, cítí se sám být součástí třídy pracujících a bojujících za lepší zítřky. Klíčové je potlačení individualismu a kritického čtení a myšlení. Místo toho nastupuje masová práce se čtenářem a vzdělání v knihovnách se stává spíše kopírováním určitých interpretačních schémat, norem a společné čtenářské zkušenosti. Dochází například k masovému rozšíření vydání souborného díla Aloise Jiráska (Hofbauerová, 1953; Janáčková, 1992; Knapík, 2004), jež je pro chápání socialistického knihovnictví zásadní – (téměř) všechny knihovny získaly do svého fondu tohoto autora, jehož cílem bylo vytvořit nové společensky chápáné vnímání dějin českého národa, které nebude narušováno kritickými pohledy Masaryka či Pekaře. Na jiráskovské uchopení dějin navazuje Vávrova husitská trilogie (Andrs, 2017) z let 1954 – 1956, formující kanonický výklad husitství jako pozitivního proticírkevního sociálního fenoménu a baroka jako doby temna.

Historické knihy, které budou v dalších téměř čtyřiceti letech vycházet, se budou vždy držet tohoto myšlenkového schématu. Nejde nám zde o sledování dějin české historiografie, ale o ilustraci toho, co masová práce se čtenářem reálně v prostředí socialistického knihovnictví znamenala (Černý, 2019; Gawrecki, 1958; Chlupová, 2017). Režim byl po celou dobu své existence totalitní v tom slova smyslu, že vytvářel monopol myšlení a myšlenkových schémat, nebo o to alespoň usiloval (byť byl tento pohled například u katolicky orientovaných historiků narušován). Knihovny mu v tomto ohledu zásadním způsobem pomáhaly a dopad jejich bohaté činnosti vidíme nejen v rovině čtenářství, ale také v rovině jednostranných společností homogenizujících interpretačních schémat.

Knihovník je podle Málka (1950) čtenářovým rádcem a vychovatelem, čím jednoznačně směřuje do pole, které dnes chápeme jako sociálně-pedagogické. Tomuto pojetí odpovídá i tzv. druhý knihovní zákon 53/1959 Sb., který v §1 uvádí:

„Posláním knihoven, důležitého a účinného masového činitele socialistické výchovy, je přispívat k všestrannému vzdělání pracujících v duchu vědeckého světového názoru a pomáhat při zvyšování jejich politické, kulturní a odborné úrovně; zvláště pak přispívat k rozvoji vědy a techniky, k šíření jejich poznatků, a poskytovat pomoc při řešení politických i hospodářských úkolů a při rozvíjení tvůrčí iniciativy lidu v boji za vítězství socialismu.“ (ASPI, [n.d.](#)).

Toto základní vymezení smyslu a poslání knihoven je zásadní – jde o výchovně-vzdělávací instituci s jednoznačným, hodnotově orientovaným zadáním. Specifické je přitom to, že tato sociálně-pedagogická práce není zaměřena na jednotlivce, ale na společnost jako takovou. To, co chápeme pod pojmy jako „masová práce se čtenářem“ nebo „práce s knihou“ není nic jiného než snaha o změnu širších sociálních struktur společnosti, v níž nemá jedinec příliš specifickou roli. Knihovník podle §10, ods. 1 „v lidově demokratickém státě plní významné politickovýchovné poslání, a musí mít proto potřebnou politickou i odbornou kvalifikaci“ (ASPI, [n.d.](#)). Podobně Bušo (1974) píše, že vesnická knihovna je jednou z forem kulturně-výchovné práce, která je realizována ve spolupráci s místními národními výbory.

Jak ve svém výzkumu uvádí Teturová (2022, s. 36), národní výbor v Hodoníně chápal, že „veřejné knihovny jsou jedním z nejdůležitějších nástrojů k převýchově všech občanů k socialismu.“ Lze spatřovat důraz na edukaci jako na převýchovu. Také zde jsou realizovány čtenářské besídky, soutěže, přednášky a další akce, často zaměřené na Sovětský svaz a znalosti o něm (SOKA Hodonín, [inv. č. 736](#)). Opět je zřejmé, že nejde o „znalosti“, ale o výchovnou aktivitu, která je zřetelně sociálně-pedagogická. Ještě v šedesátých letech můžeme vidět besedy a výstavky soustředící se vždy na aktuální témata s jasnou návazností na sovětský kulturní narativ (např. soutěž Co víme o SSSR v roce 1967 a soutěž o získání odznaku Vzorný čtenář lidové knihovny (SOKA Hodonín, [inv. č. 263](#)). V podstatě po celou dobu komunistické totality probíhají akce k výročím VŘSR, založení KSČ a k podobným událostem. Tyto akce jistě nesledovaly jen připomínkovou rovinu, ale jejich cílem byla hodnotová změna (převýchova) obyvatel, a především jeho hodnotově myšlenková orientace na sovětskou kulturu s vědomím, že „Se Sovětským svazem na věčné časy a nikdy jinak“, jak zní název souboru statí Gottwalda (Hofbauerová, 1953) z let 1935–1953.

Knihovny se snažily v různých regionech reagovat na konkrétní kulturní podmínky tak, aby nabídly co nejširší prostor k tvorbě nového socialistického člověka (Bock, 2010; Knapík, 2004). Jen ilustrativně tak můžeme uvést myšlenku Slavíka (ředitele knihovny ve Znojmě), na kterou během svého bádání narazila Pekárková (2014), že by si knihovník měl mezi zemědělci vybrat svého zástupce, a ten by měl tuto roli zastávat místo něj, aby zajistil autentičtější dodávky literatury pracovníkům jednotných zemědělských družstev (Slavík, 1955). Setkáváme se s ním, že knihy jsou rozváženy přímo do JZD nebo že z nich mají aktivní členové družstva předčítat spolupracovníkům na poli. Právě jih Moravy byl spojený se silným zaměřením na vzdělávání a výchovu v oblasti členů JZD.

Pekárková (2014) také upozorňuje, že i socialistické knihovnictví se orientovalo na rozvoj základních čtenářských dovedností a kompetencí. Knihovna byla místem jak hodnotové a politické indoktrinace, tak prostorem ke vzdělávání. Například knihovna ve Znojmě v roce 1957 provedla rozsáhlé agitační akce pro dětské čtenáře, ale také došlo k architektonické úpravě prostoru tak, aby byl pro dětského čtenáře snáze přístupný a funkční. Rozmanitá forma práce s dětským čtenářem je součástí aktivit knihoven také dnes. Knihovník ve vztahu k dětem a mládeži plní jednoznačně činnost spojenou se sociálně-pedagogickou prací.

Knihovny a knihovníci v nich samozřejmě neplnili jen politicko-agitační nebo politicko-výchovnou funkci. Byli tací, kteří podporovali mladé čtenáře, kteří okolo roku 1968 aktivně participovali na uvolnění, podíleli se na změně fondu či obsahu aktivit nebo tací, kteří se podíleli na budování paralelní kultury (Colombi, 2020), tak jak o ní uvažoval Benda (1990). Přesto lze říci, knihovny do značné míry převzaly stranický (státní) narativ instituce výchovně-vzdělávací a postupně se profilují jako jeden ze zásadních pilířů usilujících o „ducha vědeckého světového názoru“ a „tvůrčí iniciativy lidu v boji za

vítězství socialismu“, jak uvádí zmíněný zákon, jakkoli je zřejmé, že i tato hesla se v průběhu normalizace postupně vyprazdňují.

Rádi bychom na tomto místě zdůraznili ještě dva aspekty, jež jsou pro profilování knihovníka jako sociálního pedagoga v době socialistického Československa zásadní. Tím prvním je výrazná centralizace – knihovny nebyly autonomní, tak jako za první republiky, ale velká část procesů a postupů byla spojená s jasnými pokyny a metodickým vedením („Ministerstvo školství a kultury sleduje veškerou činnost knihoven jednotné soustavy z hlediska jejich jednotného kulturního a výchovného působení a doporučuje ústředním úřadům a orgánům vhodná opatření (ASPI, n.d., §8, ods. 2). I knihovník, který by chtěl být „protirežimní“, měl velice omezený prostor k vlastní aktivitě. Pečlivý systém vykazování, hospitací, kontrol a hlášení prostor pro jedinečnost výrazně zužoval.

Knihovník je ve své práci do značné míry odkázán na složení a strukturu knihovního fondu, o jehož vlastní náplni opět mohl rozhodovat jen velice omezeně. To znamená, že jeho vlastní práce velice silně závisí na materiálních podmínkách, jež však v podstatě nemohl ovlivňovat. V tomto ohledu byla vždy práce vychovatele, učitele či táborových vedoucích a dalších sociálních pedagogů a pedagogů volného času svobodnější a kreativnější.

4 Knihovník jako sociální pedagog?

Vymezení vlastní oborové identity sociální pedagogiky je nesnadné a je mu věnována v podstatě veškerá učebnicová literatura (Bendl, 2014; Knotová et al., 2014; Kraus & Poláčková, 2001; Kraus, 2008; Procházka, 2012) i mnoho odborných studií (Haškovec, 1993; Klíma, 1994; Kraus & Hoferková, 2016). Pro potřeby naší analýzy se přidržíme například pojetí autorů Kraus a Poláčková (2001), kteří sociální pedagogiku chápou ve třech základních dimenzích, které bychom rádi zasadili do kontextu námi sledované problematiky. Cílem naší analýzy není říci, že knihovník je sociálním pedagogem nebo že sociální pedagog je zvláštní podmnožinou knihovníků, ale ukázat na společné rysy, které – na první pohled – oddělené profese spojují.

Sociální pedagogiku je možné chápat především jako vědu, jejímž prostřednictvím lze analyzovat edukační možnosti změny životních perspektiv ohrožených skupin osob. Tento přístup se opírá o předpoklad, že vzdělávání a výchova mění možnosti člověka, jeho kognitivní, ale i konativní a hodnotové struktury. Věřící, že skrze edukaci, jak často zdůrazňuje Palouš (2009, 2010), je možné vyjít z prostředí starého člověka a vstoupit do bytí nového. Jde o přístup reflektující platonský mýtus o jeskyni, věřící v pozitivní transformativní roli pohybu komínem směrem na denní světlo (Pelclová, 2000). Mahen (1925, 1928) ve svých publikacích zdůrazňuje význam knihovny a knihovníka jako prostředku pro snižování sociálních a ekonomických nerovností. Knihovna se v jeho pojetí stává institucí sociálně-pedagogickou, která na jedné straně umožňuje setkávat se s rozmanitostí, a současně hraje klíčovou roli v možnosti podpory studia nemajetných nebo sociálně znevýhodněných.

Jak upozorňuje Brezinka (1996), aby taková činnost byla možná, je třeba, aby existovala určitá společenská shoda na hodnotách či cílech výchovně-vzdělávací (obecně edukativní) formace. Zde můžeme říci, že knihovnictví prvorepublikové chápe ideál humanitního republikánského vzdělance jako intelektuála s vysokou mírou osobní autonomie a mravní integrity. Cílem života je skrze drobnou denní práci proměňovat svět i sebe sama, a přispívat tak k demokratickému společenství, v němž žijeme. Knihovny byly tomuto ideálu plně podřízené a dokázaly (byť ne vždy úspěšně) toto společenské zadání plnit. Stávají se často intelektuálními centry menších obcí a jejich zaměření na lidovou výchovu je zásadní. Spojení lidové výchovy a sociální pedagogiky je podstatné – v obou případech jde o environmentální vymezení edukace (Kraus & Poláčková, 2001), které skrze působení veřejných institucí může měnit možnosti uplatnění a hodnotového směřování celé společnosti. Knihovny tvoří klíčovou instituci celoživotního vzdělávání (Peterson, 2005; Sabo, 2017) a v tomto slova smyslu byly od roku 1919 zřizovány a provozovány, byť konkrétní hodnotová náplň se časově proměňovala.

Stejně jako sociální pedagogika, například v chápání praxe saleziánů (Cívico Ariza et al., 2020), pracuje s uspořádáním svých činností a aktivit s ohledem na rozvoj hodnot.

Socialistické knihovnictví relativně rychle formuluje své teze o novém socialistickém člověku, kterého je třeba utvořit. Můžeme zde vidět důrazy na unifikaci společnosti a tvorbu společného dějinně-kulturního narativu (např. Fučíkův odznak, besedy a výstavky), jenž má pomoci utvořit novou představu o společnosti jako celku. Specificky je zde přítomná práce s vybranými cílovými skupinami, jako jsou členové JZD, dělníci v továrnách či horníci (Svobodová, 1953), kteří mají být prostřednictvím interakce s knihovníkem přetvářeni v novou elitu, rozhodující společenskou třídu. Tak jako za první republiky má i zde knihovník roli zásadního aktéra v oblasti formování určité kolektivní identity, byť zde již založené nikoli na individuální kvalitě, ale na příslušnosti k třídě. Jakým způsobem dochází ke konstrukci kolektivní identity, je centrálním tématem sociálně-pedagogického výzkumu (Sedláková, 2014; Smolík, 2015). Sociální pedagogika do procesu tvorby identity aktivně vstupuje a skrze edukační působení ho moderuje a usměrňuje tak, aby docházelo k úspěšné socializaci a společenské adaptaci. Knihovna skrze výběr fondu, doporučování četby, práce se čtenářem uvádí jedince do společenského klimatu, ve kterém se mění jeho chápání vlastní sociální role. Lze říci, že cílem knihovníka za první republiky bylo podpořit konstrukci identity demokratického republikánského občana, knihovník v socialistickém knihovnictví pak pracoval s třídní příslušností.

Sociální pedagogika je v tomto prvním vymezení vědou a je nutné zdůraznit, že knihovnictví má také charakter vědní oblasti, existují a existovaly zde časopisy, postupně se formující univerzitní vzdělávání i oborové svazy (Kubíček, 2019). Knihovnictví se stává v průběhu socialismu stále jasněji formovanou oblastí odborného přístupu (Kubíček, 2019), v němž se uplatňují poznatky z řady vědních disciplín. Tím je dána také jistá oborově syntetizující blízkost (Kraus, 2008) obou oborů.

Knihovny sehrávají roli určité části kolektivní paměti, která má jednotlivým skupinám osob pomoci se vhodně rozhodovat, ale také utvářejí sociálně-konstruovanou identitu oborů, skupin i jednotlivců. Jako paměťové instituce vytvářejí soubor knih a dalších artefaktů, které utvářejí určitou společnou výpověď o světě a jeho hodnotných, o způsobech „vhodného“ upínání se k němu. Jones (2010) a Taylor (1982) akcentují sociálně formující roli kolektivní paměti spojené s paměťovými institucemi. Knihovny mezi nimi mají specifické postavení především díky roli aktivního knihovníka, který vstupuje do interakce s uživatelem více než v jiných institucích. Knihovník zvyšuje důvěryhodnost a význam celého fondu, protože jej zprostředkovává čtenáři.

Proces očisty fondu, pečlivě analyzovaný Šámalem (2009), hraje roli procesu transformace kolektivní identity, určité přestavby Brezinkova (1996) sdíleného sociálního ideálu. Knihovny nejsou v žádné části námi analyzovaného procesu pasivními institucemi, nejsou výdejnami knih, ale jsou spojeny s knihovníky a jejich aktivní prací se čtenářem. V tomto ohledu lze říci, že první diskursivní rys příslušnosti k sociální pedagogice knihovny splňují.

Rysem, o kterém píše Kraus a Poláčková (2001), je rys sociální spravedlnosti. Sociální pedagogika chce vyrovnávat znevýhodnění a problémy, jež zasahují jednotlivé vrstvy společnosti. Pokud jde o ohrožené skupiny, pak zcela jednoznačně můžeme vidět propojení knihoven s péčí o sociálně znevýhodněné a chudé (viz Mahen, 1925), a to i mimo český prostor (Garrison, 2003; Haider & Bawden, 2007; Shen, 2013). Knihovny od počátku vzniku veřejných knihoven plní roli sociální služby. Také zde jde o těsnou provázanost mezi skupinami, které potřebují pomoc, a těmi, kteří tuto pomoc skrze vzdělání mohou poskytnout.

Třetí oblastí je zdůraznění určitého environmentálního aspektu – moderně bychom mohli říci, že cílem sociální pedagogiky je budovat koherentní odolnou společnost, která je schopná se adaptovat na změny. Metodou či nástrojem takové adaptace je pak vzdělávání. V případě obou analyzovaných period zde můžeme vidět zřetelné napojení právě na tento diskursivní přístup.

Pro první republiku jsou v tomto kontextu zásadní především tři strukturální opatření – první je rozvoj vzdělané společnosti, která je důležitá nikoli sama o sobě, ale svojí fixací na právo na národní sebeurčení. Lze říci, že společnost vzdělaných a pracovitých občanů má nárok na to být národem ve

vlastním slova smyslu. Jde tedy o opatření směřující k obhajobě národní identity. Druhým prvkem je národní integrace – národ československý v sobě zahrnoval nejméně čtyři velké jazykové skupiny, které měly knihovny v sobě (s ohledem na lokální potřeby) integrovat. Knihovna měla být místem kulturního setkávání, v němž bude každému na jedné straně dostupná „jeho literatura“ a současně bude moci potkat druhého (nařízení vlády 607/1919 Sb. čl. 4–8; ASPI, [n.d.](#)) – jazykově či sociálně zcela diferenčně postaveného člověka. Za třetí si Masaryk, a s ním i velká část politické reprezentace, uvědomoval, že klíčovým tématem udržitelné společnosti je rozvoj republikánského způsobu myšlení, tedy výchova k demokratickým hodnotám. Tento požadavek najdeme v nařízení vlády 607/1919 Sb. čl. 3 (ASPI, [n.d.](#)): „... díla směřující proti trvání a celistvosti státu československého nesmějí býti pojata do veřejných knihoven“. Hodnotové cíle jsou v podstatě stejné jako ideje, na kterých byl založený koncept prvního československého státu. Cílem knihovny mělo být budování trvalého a odolného státu přístupného změnám, jehož občané se budou systematicky vzdělávat.

V případě komunistického Československa můžeme vidět spíše vymezení negativní. Při pohledu do již uváděného prvního paragrafu druhé knihovního zákona je prvotním cílem obrana komunistického režimu proti „zpátečnickým tendencím“ či „kontrarevolucím“, pokud si můžeme vypůjčit dobový slovník. V roce 1959 je již zcela zřejmé, že komunistické zřízení nebude moci být trvale zavedeno jednorázovou revolucí, ale zavádí koncept určitého trvalého ohrožení. Hlavním zdrojem tohoto ohrožení je církev a náboženství vůbec, které má být nahrazeno vědeckým světonázorem, což je prvotním cílem knihoven. Vzdělání a výchova zde vedou k tvorbě ateistického náboženského přesvědčení, které eliminuje zásadní opozici vůči režimu. Následuje akcentace hodnot průmyslových a výrobních, jako jistá opozice vůči ideám a duchovnědám, takže zde opět můžeme vidět silné kotvení k materialismu proti idealismu. Toto nastavení hodnot „proti“ je jednou ze zásadních myšlenek, na nichž totalitní režimy stojí, a můžeme je proto vidět také v případě knihoven.

Knihovník je zde nikoli nositelem pozitivních hodnot či idejí, ale určitým *διάβολος* (diabolos), rozvracečem, který měl přinášet do společnosti pocit neustálého ohrožení, strachu. Existence nepřítele, který měl být takto hodnotově utvářen, je podle Arendtové (2013) klíčový pro jakýkoli nesvobodný režim. Ten musí pracovat s rozdělením na my a oni, dobro a zlo. Totalitní režim musí nazírat tyto kategorie jako dichotomické, neboť občan musí stát na jediné „správné“ a jasně definované straně. V tom spočívá požadavek totality. Knihovny a knihovníci v tomto způsobu myšlení hrály důležitou roli, nikoli jako aktivní *διάβολος*, ale jako ti, kdo mohli ukazovat na světlo či pozitivitu jedné z cest. O rozdělování společnosti se primárně staraly jiné formy propagandy. Rozmazání hranic by znamenalo zhroucení režimu.

Také v tomto třetím diskurzu můžeme vidět těsnou souvislost mezi sociálním pedagogem a knihovníkem, jako dvou profesí podporujících určitou stabilitu a odolnost společnosti skrze edukaci. Podobně bychom mohli nacházet styčné body také mezi vymezením u Klímy (1994), který se opírá o požadavek na hledání určité sociální identity, na učení jako vrůstání do určitého společenství.

5 Závěr

Cílem naší studie nebylo rozlišovat mezi dobrými a zlými, ale nabídnout analytickou sondu do myšlenkových, legislativních a institucionálních pramenů knihovnické profese s ohledem na práci sociálního pedagoga. Věříme, že se nám podařilo zřetelně identifikovat společná východiska obou profesí, které s sebou nesou hlubší profesní spojitost, než s jakou se běžně v literatuře pracuje. Česká sociálně-pedagogická literatura knihovníky jako součástí vývoje své profesní identity nereflexuje, což vnímáme jako významné ochuzení.

Předmětem (zcela jinak koncipované studie) by mohlo být společné hledání metod, důraz na terapeutické postupy, na kvalitu trávení volného času, sebezvoj nebo vnímání knihovny jako místa animace. Současné (nejen) severské knihovnictví ukazuje, že mezi knihovnou a sociální službou vzdělávacího charakteru nemusejí existovat žádné hranice. Jak zdůrazňoval již Mahen (1925), knihovny

představují místo plnicí zásadní roli v procesu rovného přístupu ke vzdělávání a odstraňování sociálních bariér, tuto svoji funkci vykonávají v českém prostoru nejpozději od konce 19. století až doposud, byť podstatnou část své existence se musely potýkat s cenzurou a omezováním dostupnosti vybraných informačních zdrojů.

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval svým diplomantům (proto si v textu dovoluujeme opakovaně odkazovat na bakalářské práce), kteří v rámci psaní svých bakalářských prací provádějí výzkum dějin knihoven v době komunistické totality, a poskytují tak cenné informace o tématu z archivů a dobového tisku, které jsou v článku využívány. Jmenovitě především kolegyním Zuzaně Chlupové, Magdaleně Teturové a Janě Pekárkové, stejně jako kolegovi Petrovi Kovářovi za zpracování masarykovské koncepce knihovnictví v jeho bakalářské práci (jenž jsem měl možnost vést), která obsahuje řadu cenných referencí pro další studium.

Literatura

- Altrichter, M. (2017). *Hledání jakosti: duchovní podněty*. Nakladatelství Centra Aletti Refugium Velehrad-Roma.
- Andrs, J. (2017). Husitská tradice a stalinistická hegemonie. *Acta Musei Nationalis Pragae–Historia*, 71(3-4), 65–66.
- Arendtová, H. (2013). *Původ totalitarismu I-III*. Oikoymenh.
- ASPI. (n.d.). 607/1919 Sb. Nařízení vlády republiky Československé ze dne 5. listopadu 1919, jímž se provádí zákon o veřejných knihovnách obecních ze dne 22. července 1919, č. 430 Sb. z. a n. Retrieved August 15, 2022, from <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/1508/1/2/narizeni-c-607-1919-sb-jimz-se-provadi-zakon-o-verejnych-knihovnach-obecnich-ze-dne-22-cervence-1919-c-430-sb-z-a-n>
- ASPI. (n.d.). Zákon č. 53/1959 Sb. Zákon o jednotné soustavě knihoven (knihovnický zákon). Retrieved August 15, 2022, from <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/29431/1/2>
- Báez, F. (2012). *Obecné dějiny ničení knih: od sumerských tabulek po digitální éru*. Host.
- Benda, V. (1990). Paralelní polis. *Charta*, 77, 1977–1989.
- Bendl, S. (2014). *Nárys sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Black, A. M., & Hoare, P. (2006). Libraries and the modern world. In A. Black & P. Hoare, *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland: 1850-2000* (pp. 7–18). Cambridge University Press.
- Bock, I. (2010). Petr Šámal: Soustružníci lidských duší: Lidové knihovny a jejich cenzura na počátku padesátých let 20. století (recenze). *Česká literatura*, 58(3), 398–404.
- Brezinka, W. (1996). *Základy filozofie výchovy*. Zvon.

Mezi vývojem profesní identity knihovníka a sociálního pedagoga mezi lety 1918–1989 existuje jednoznačná souvislost. Obě profese v této době procházely profesionalizací a současně byly ve svých postupech a metodách formovány dominantními státopornými myšlenkami – masarykovským humanismem a ideou nového socialistického člověka.

- Brown, R. H., & Davis-Brown, B. (1998). The making of memory: the politics of archives, libraries and museums in the construction of national consciousness. *History of the human sciences*, 11(4), 17–32.
- Bušo, M. (1974). Zpověď knihovníka. *Čtenář: měsíčník pro práci s knihou*, 26(6), 169–170.
- Cejpek, J. (2002). *Dějiny knihoven a knihovnictví*. Karolinum.
- Cejpek, J., Kneidl, P., & Hlaváček, I. (1995). *Dějiny knihoven a knihovnictví v českých zemích a vybrané kapitoly z obecných dějin*. Karolinum.
- Cívico Ariza, A., Colomo Magaña, E., & González García, E. (2020). Religious values and young people: Analysis of the perception of students from secular and religious schools (Salesian pedagogical model). *Religions*, 11(8), 415. <https://doi.org/10.3390/rel11080415>
- Colombi, M. (2020). Civil Society and Art/Theory Producers as Parallel Polis? Reflections on the Challenges of Dissident Culture from 1968 to 1989 and Beyond. *Primerjalna književnost*, 43(3), 29–48.
- Čermák, J. (1946). T. G. Masaryk o vzdělání a osvětě. *Česká osvěta: list věnovaný zájmům veřejného knihovnictví a organizace lidového vzdělávání*, 39, 5–7.
- Černý, M. (2019). Vybrané kapitoly z masové práce se čtenářem: Sociálně-pedagogický experiment socialistického knihovnictví. *ProInflow*, 11(1), 57–69. <https://dx.doi.org/10.5817/ProIn2019-1-5>
- Floridi, L. (2013). *The philosophy of information*. OUP Oxford.
- Fučíková, G. (1971). *Život s Juliem Fučíkem*. Svoboda.
- Garrison, D. (2003). *Apostles of culture: The public librarian and American society, 1876-1920*. Univ of Wisconsin Press.
- Gawrecki, D. (1958). *Stůl pro práci se čtenářem v lidových a masových knihovnách: (podklady pro konstrukční řešení a typisovanou výrobu)*. Ústřední vědeckometodický kabinet při Národní a universitní knihovně v Praze.
- Haider, J., & Bawden, D. (2007). Conceptions of “information poverty” in LIS: A discourse analysis. *Journal of Documentation*, 63(4), 534–557. <https://dx.doi.org/10.1108/00220410710759002>
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago press.
- Harris, M. H. (1999). *History of libraries of the western world*. Scarecrow Press.
- Haškovec, J. (1993). Předmět pedagogiky a pojetí sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 3(7), 87–94.
- Hofbauerová, K. (1953). Klement Gottwald a literatura. *Česká literatura*, 1(2), 67–74.
- Chlupová, Z. (2017). *Role knihoven v období komunistické totality 1948–1968: případová studie Městské knihovny Břeclav* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Institucionální repozitář Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/yy75i/>
- Janáčková, J. (1992). Pohrobek jiráskovské akce. *Česká literatura*, 40(1), 94–96.
- Jones, C. (2010). Finding a place in history: Symbolic and social networks in creative careers and collective memory. *Journal of Organizational Behavior*, 31(5), 726–748. <https://doi.org/10.1002/job.704>
- Kalaš, J. (1953). *Julius Fučík, hrdina naší doby: stati a projevy o Juliu Fučíkovi*. Státní nakladatelství dětské knihy.
- Keller, J., & Tvrď, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Slon.

- Klíma, P. (1994). K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum: bulletin pro sociální pedagogiku*, 5, 3–11.
- Knapík, J. (2004). Deset pohledů do literárního dění po únoru 1948. *Soudobé dějiny*, 11(01-02), 215–223.
- Knotová, D., Lazarová, B., Pevná, K., & Lojdová, K. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Kohák, E. (2009). *Domov a dálava: kulturní totožnost a obecné lidství v českém myšlení*. Filosofia.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. *Sociální pedagogika/Social education*, 4(1), 57–71.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (Eds.). (2001). *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Kubiček, J. (2019). *Dějiny veřejných lidových knihoven v českých zemích*. Moravská zemská knihovna.
- Macura, V. (1992). *Šťastný věk: symboly, emblémy a mýty 1948–1989*. Pražská imaginace.
- Mahen, J. (1924). *Knížka o čtení praktickém*. S. Kočí.
- Mahen, J. (1925). *Nutnosti a možnosti veřejných knihoven*. S. Kočí.
- Mahen, J. (1928). *Knihovna jako instituce národní: anketa o veřejných knihovnách*. Spolek veřejných obecních knihovníků.
- Málek, R. (1950). Činnost Pražské městské knihovny. *Čtenář: měsíčník pro práci s knihou*, 2(2), 47–48.
- Masaryk, T. G. (1897) Dělnická akademie. *Naše doba: revue pro vědu, umění a život sociální*. Jan Laichter, 4(1-12), 137–146.
- Masaryk, T. G. (1935). Několik poznámek k problému: vychování dospělých. *Masarykův lid*, 4(19), 125–128.
- Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Karolinum.
- Palouš, R. (2010). *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Karolinum.
- Patočka, J. (1980). *Dvě studie o Masarykovi: 1977*. Sixty-Eight Publishers Corporation.
- Patočka, J. (1992). *Evropa a doba poevropská*. Lidové noviny.
- Patočka, J. (1997). *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském* (Díl 1, Texty publikované v letech 1941–1958). Oikoymenh.
- Patočka, J. (2006). *Češi: soubor textů k českému myšlení a českým dějinám*. Oikoymenh.
- Pekárková, J. (2014). *Role knihoven v období 1945-1965: případová studie Městské knihovny ve Znojmě* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Institucionální repozitář Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/c4i4e/>
- Pelcová, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Karolinum.
- Peterson, C. A. (2005). Space designed for lifelong learning: The Dr. Martin Luther King Jr. Joint-Use Library. In *Library as place: Rethinking roles, rethinking space* (pp. 56–65). Council on Library and Information Resources.
- Piorecká, P. (Ed.). (2012). *O českou literaturu naukovou: diskuse o úloze a organizaci českých humanitních věd v letech 1885–1900*. Academia.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada Publishing.

- Randák, J. (2007). O konstrukci národních mučedníků. *Soudobé dějiny*, 14(04), 844–848.
- Sabo, R. M. (2017). Lifelong learning and library programming for third agers. *Library Review*.
- Sedláková, M. (2014). Konstruování identity ženy v kontextu konverze k islámu. *Sociální pedagogika | Social Education*, 2(2), 22–37.
- Shen, L. (2013). Out of information poverty: Library services for urban marginalized immigrants. *Urban Library Journal*, 19(1), 1–12.
- Slavík, M. (1955). Jak jsem se učil. *Čtenář*, 7(11), 330.
- Smolík, J. (2015). Subkultury mládeže: Od deviace k fragmentaci. *Sociální pedagogika | Social Education*, 3(1), 36–55. <https://doi.org/10.7441/soced.2015.03.01.03>
- SOka Břeclav se sídlem v Mikulově, Okresní knihovna Břeclav, inv. č. 1159.
- SOka Hodonín, Městský národní výbor Hodonín, inv. č. 263.
- SOka Hodonín, Okresní národní výbor Hodonín, inv. č. 736.
- Svobodová, M. (1953). Literatura pomáhá přesvědčovat a získávat pro hornictví. *Čtenář*, 5(4), 112–115.
- Šámal, P. (2009). *Soustružníci lidských duší: lidové knihovny a jejich cenzura na počátku padesátých let 20. století: (s edicí seznamů zakázaných knih)*. Academia.
- Taylor, H. A. (1982). The Collective Memory: Archives and Libraries as Heritage. *Archivaria*. <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/10975>
- Teturová, M. (2022). *Knihovny v době komunistické totality: případová studie Městské knihovny Hodonín v letech 1948-1989* [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Institucionální repozitář MU. <https://is.muni.cz/th/eb0by/>
- Ústav pro studium totalitních režimů (ÚSTR). (n.d.). *Fučíkův odznak*. Retrieved August 15, 2022, from <https://www.ustrcr.cz/uvod/antologie-ideologickych-textu/fucikuv-odznak/>



RNDr. Michal Černý, Ph.D., získal doktorát v oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Působí jako odborný asistent na Katedře informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě a jako externí vyučující na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty. Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy v Brně a teologii v Olomouci. Odborně se profiluje v oblasti výzkumu vztahu digitálních technologií a vzdělávání, a to jak v praktické, tak i vysoce teoretické rovině. Je autorem více než dvou desítek monografií, mnoha výzkumných i teoretických studií publikovaných v češtině i angličtině, ale i učebních a popularizačních textů. Aktuálně je řešitelem projektu podpořeného TA ČR Éta na pomezí pedagogiky a informační vědy.

Dialóg v kontexte atribútov sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách

Annamária Šimšíková 

Abstrakt: V ľudskej spoločnosti sa v súčasnosti vyskytujú skutočnosti, ktoré implicitne vypovedajú o nedostatku či absencii procesu dialógu. V štúdiu zameriame pozornosť na dialóg a jeho postavenie v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách. Dialóg v zastúpení sociálnej pedagogiky nachádzame v slogane sociálnej pedagogiky, je súčasťou pojmu profesia sociálneho pedagóga. Dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je súčasťou sociálno-pedagogického prístupu a dodržiava sa ako princíp v sociálno-pedagogickom vzťahu. Dialóg sa využíva ako metóda sociálno-pedagogickej práce, je nástrojom na dosahovanie demokracie a emancipácie. Dialóg v súvislosti s edukačným systémom vystupuje ako dialógová pedagogika a predstavuje tiež obsah vzdelávania sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách.

Kľúčové slová: demokracia, dialóg, dialógová pedagogika, severské krajiny, metóda dialógu, sociálna pedagogika, sociálny pedagóg

Kontakt

Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
annamaria.simsikova@umb.sk

Dialogue in the context of attributes of social pedagogy in selected Nordic countries

Abstract: In human society there are currently facts that implicitly testify to the lack or absence of the dialogue process. In the study, we will focus on dialogue and its position within the field of social pedagogy in selected Nordic countries. We can find dialogue in the representation of social pedagogy in the motto of social pedagogy, it is part of the term of the profession of the social pedagogue. For the the profession of the social pedagogue, dialogue represents a value, it is part of the socio-pedagogical approach and it is maintained as a principle in socio-pedagogical relations. Dialogue is used as a method of socio-pedagogical work, and it is a tool to achieve democracy and emancipation. Dialogue in the context of the education system acts as dialogical pedagogy and also represents the content of social pedagogy education in selected Nordic countries.

Keywords: democracy, dialogue, dialogical pedagogy, Nordic countries, methodological dialogue, social pedagogy, social pedagogue

✉ Korespondence:
annamaria.simsikova@umb.sk

Copyright © 2022 by the author and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



1 Úvod

V ľudskej spoločnosti sa neustále realizujú procesy, prostredníctvom ktorých sa jednotlivci či zainteresované strany usilujú o presadenie vlastných záujmov a cieľov. Na jednej strane môže mať stret zúčastnených strán tvorivý ráz, môže priniesť pozitívne výsledky a na druhej strane môže mať negatívny vplyv na ľudský život. V takom prípade človek, skupiny prehodnocujú situáciu s cieľom zistiť, na ktoré časti procesu sa prikladal väčší akcent, ktoré oblasti boli zanedbané, či boli do procesu zahrnuté všetky nevyhnutné súčasti a komunikujúce strany, rovnako aj to, čo v procese absentovalo. V súčasnosti vnímame v spoločnosti skutočnosti, ktorých výsledky evokujú absenciu spoločného „dialógu“. Čoraz častejšie sa hovorí o nutnosti konštruktívneho dialógu, volá sa po sociálnom dialógu. Podľa Timonen-Kallia a Hämäläinena (2019) sociálna pedagogika predstavuje **teoretický rámec** poskytujúci prehľad o rozvoji schopnosti podieľať sa na **úctivej a reflexívnej komunikácii** a schopnosti vytvárať rovnocennejšiu budúcnosť. Na základe podnetov sme sa rozhodli venovať pozornosť téme dialógu z aspektu sociálnej pedagogiky.

1.1 Teoretické východiská

Dialóg z gr. „dialogos“ – rozhovor medzi dvoma alebo viacerými. Slovo pochádza z výrazu „dialegesphai“ – diskutovať, hovoriť. Vo všeobecnosti chápeme dialóg ako rozhovor medzi dvoma alebo viacerými osobami. Maříková, Petrusek a Vodáková (1996) uvádzajú, že v sociológii sa dialóg pokladá za najrozvinutejšiu formu rozhovoru, pričom sa od vecného informovania odlišuje **reflexiou** výrokov, subjektívnych postojov, názorov a hodnotení komunikujúcich strán. Vzájomná reakcia komunikantov v rámci sledu výrokov vedie ku spoločnému konsenzu. Tschudi odlišuje diskusiu od dialógu. V rámci diskusie sa získava víťazstvo, a to v súlade s mocou a apelom na nástroje, pričom v dialógu sa strany usilujú o kompromis. V dialógu zúčastnení pracujú smerom k **rozšírenému významu a porozumeniu a hlbšiemu spoločnému vhľadu**, čo v praxi znamená vhodný základ pre individuálnu či kolektívnu činnosť (2017). „Dialóg by mal objasniť a poskytnúť nové poznatky, a nie je o víťazstve nad tým druhým,“ prikláňajú sa k myšlienke tiež Damsgaard a Lindvig (2019, s. 62).

Z pohľadu sociálne orientovanej disciplíny sociálnej pedagogiky sa dialóg považuje za **neoddeliteľnú súčasť sociálno-pedagogickej činnosti** sociálno-pedagogickej profesie. Slovenské autorky Hroncová a Niklová s kolektívom uvádzajú: „Jadro sociálnej pedagogiky spočíva v uskutočňovaní procesu **reflexívneho dialógu** medzi odborníkmi v oblasti sociálnej práce a ich klientmi“ (2020, s. 196). Konotatívny aspekt zloženého pojmu „reflexívny dialóg“ možno vyjadriť myšlienkou: „Sociálno-pedagogické „Haltung“ obsahuje v sebe obojstrannosť dialógu – sociálny pedagóg s klientom a spätne, klient so sociálnym pedagógom, t. j. spoznávanie a porozumenie by malo byť do určitej miery vzájomné“ (Hroncová & Niklová, 2020, s. 199). Podstatou dialógu v sociálno-pedagogickej práci je **spoločné realizovanie** procesov – vytýčenie, sledovanie, reflexia a dosahovanie cieľov zainteresovanými stranami.

Dialóg sa realizuje v **sociálnom prostredí**, a keďže sa v našej práci dotýkame danej oblasti, je vhodné stručne predstaviť sociálnu štruktúru severských krajín. Socializácia človeka a jeho občiansky život sa prejavuje v okruhoch – **typoch sociálneho prostredia**. Podľa Urieho Bronfenbrennersa sociálne prostredie¹ tvorí mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém (Karlsdottir & Hybertsen, 2013). Makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň Stephens predstavuje ako úrovne sociálneho štátu a priradzuje k nim činnosti, ktoré sa v rámci nich vykonávajú. Na makroúrovni sa prijímajú politické rozhodnutia, na mezoúrovni sa prijímajú operatívne rozhodnutia, v rézii vysokých štátnych úradníkov a vyšších odborníkov. Na mikroúrovni sa prijímajú a spochybňujú rozhodnutia, tu operujú profesionáli² v priamom kontakte s používateľmi služieb (Stephens, 2016). Zároveň uvádzame, že v severských

¹ Urie Bronfenbrenners sociálne prostredie rozdeľuje podľa bioekologickej teórie (Karlsdottir & Hybertsen, 2013). Delenie prostredia na makroprostredie, mezoprostredie a mikroprostredie podobne na Slovensku uvádza Baláž (1981).

² Pedagógovia starostlivosti o deti, sociálni pracovníci (Stephens, 2016).

krajinách sociálny systém poskytuje jednotlivcom a skupinám rôzne **formy pomoci (služby)**, a to v závislosti od druhu požiadavky, v nadväznosti na typ prostredia, v ktorom a prostredníctvom ktorého majú byť sprostredkované. Následne sa od určenia formy pomoci odvíja výber **nástrojov** na dosiahnutie cieľa.

Sociálna pedagogika sa rovnako v **praktickej rovine** podieľa na *zabezpečení blahobytu* (Cameron, 2004; Hämäläinen, 2012; Ryyänen & Nivala, 2019), pri identifikovaní a prideľovaní adekvátnej sociálnej pomoci sa v rámci sociálno-pedagogickej činnosti vychádza zo špecifického **teoretického rámca**³ sociálnej praxe podľa Madsena z roku 2005 a troch **modelov sociálno-pedagogického myslenia**⁴ podľa Erikssonovej z roku 2006. Jednotlivé rámce a modely prislúchajú uvedeným typom sociálneho prostredia. V závislosti od typu sociálneho prostredia volia sociálni pracovníci odlišný sociálno-pedagogický prístup ku klientom a odlišné zásahy. Objasňujeme, že na úrovni mikroprostredia sa sociálna prax realizuje na základe „liečebného“, teoretického rámca známeho aj ako „zaobchádzanie“, pričom tento je analogický k „adaptačnému“ modelu. Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na návrat klienta do spoločnosti a **zúčastňovanie sa vylúčených klientov na komunitnom živote**. Na úrovni mezoprostredia sa sociálna prax realizuje na základe teoretického rámca „vyjednávania“, alebo aj „rokovanie“, tento je identický s „demokratickým“ modelom. Sociálni pracovníci volia sociálno-pedagogický prístup na základe demokratického modelu pri **práci so skupinami na úrovni regiónu** (Cedersund et al., 2019). Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na **rast a podporu k občianstvu a bildungu jedinca**. Na úrovni makroprostredia sa sociálna prax realizuje na základe teoretického rámca „akčný“ alebo aj „konanie“, ten je analogický s „mobilizačným“ modelom, ako ho uvádza Eriksson (2006). Eriksson a Markström (2009) špecifikujú, že zásahy sú zamerané na **zmenu spoločenských štruktúr a spoločnosti**. Dopíňame, že sociálna pedagogika je historicky prepojená s politickými iniciatívami, pričom politika dosahuje ciele sociálnej politiky vonkajšou sociálnou reformou a sociálna pedagogika prostredníctvom vnútornej reformy – vzdelávaním⁵ (Hämäläinen, 2003, s. 136).

Aby sme porozumeli dialógu, je rovnako potrebné zamerať sa na jeho **súvislosti s interpersonálnymi vzťahmi**, v rámci ktorých sa utvára a prebieha. Z toho dôvodu objasňujeme, že na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia severských krajín sa tvoria a realizujú rôzne **typy interpersonálnych vzťahov**. **Štruktúra sociálno-pedagogických vzťahov**, ktoré vznikajú, je rôzna, mení sa v závislosti od potrieb klientov a ich závislosti od profesionálnej podpornej siete (Cleary, 2019). Karlsdottir a Hybertsen vzťahy približujú v svojej práci (2013). **Mikrosystém** zahŕňa všetky prostredia, v ktorých sa jedinec pohybuje, a je charakteristický tým, že „ľudia v ňom majú osobný kontakt“ (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 144). Vzniká tu typ vzťahu „interakčná dyáda“, v rámci nej sa jedinci **navzájom zúčastňujú aktivít**. Vzťahy sa vyznačujú reciprocitou a pozitívnym záväzkom (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 145). **Mezostém** predstavuje vzťahy a procesy medzi mikrosystémami. Pozostáva z osobných kontaktov – sociálnych sietí a mezostémov bez fyzického kontaktu⁶. Tu sa realizuje sociálna podpora a starostlivosť vyvažujúca slabiny iných mikrosystémov s cieľom zabezpečiť „dobrú kondíciu“ – prostredie podporujúce rozvoj jedinca. Vzťahy sú charakteristické snahou o dodržiavanie základných hodnôt a úsilím dosiahnuť konsenzus (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 148–150). „Makrosystém obsahuje ideologické, ekonomické a politické hodnotenia, priority a rozhodnutia prijaté v spoločnosti“ (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 154).

V nadväznosti na **interpersonálne vzťahy** pokladáme za dôležité objasniť, ako je vzťah **chápaný z pohľadu pedagogiky a sociálnej pedagogiky**. V severských krajinách sa sociálna pedagogika ako

³ Madsen v roku 2005 predstavil teoretický rámec sociálnej praxe s modelmi: „liečebný“ – „zaobchádzanie“, „vyjednávania“ – „rokovanie“, „akčný“ – „konanie“.

⁴ Modely sociálno-pedagogického myslenia predstavila Eriksson v roku 2006. Ide o adaptívny demokratický a mobilizačný model. Modely uvádza aj (Cedersund et al., 2019).

⁵ Špecifikujeme vzdelávanie – „lína sociálneho vzdelávania“, uvádza sa aj ako „všeobecná línia občianskej výchovy“ (Ryyänen & Nivala, 2019).

⁶ Rozumej sprostredkovaný komunikačnými prostriedkami.

sociálna disciplína primárne zameriava na tvorbu, udržanie a obnovu interpersonálnych vzťahov medzi jednotlivcami a skupinami v spoločnosti. „Sociálna pedagogika, definovaná vo veľmi všeobecnej rovine, je o nazeraní a pedagogickom podporovaní vzťahov medzi jednotlivcom a spoločnosťou“ (Ryynänen & Nivala, 2019, s. 3). Možno uviesť príklady: v Nórsku je zameranie na rozvoj silných vzťahov sociálno-pedagogickou zásadou (Kyriacou et al., 2009). Ako princíp je zavedený na školách a uvádzaný ako jeden zo základných cieľov: zameranie na pozitívne budovanie vzťahov (Kyriacou et al., 2009, 2011). Budovanie pevných vzťahov je prioritne sledovaná perspektíva aj v dánskej spoločnosti (Firing & Sørensen, 2019), rozvoj medziľudských vzťahov patrí medzi základné princípy sociálnej pedagogiky (Cameron, 2004). Ďalšie súvislosti sociálnej pedagogiky a medziľudských vzťahov nachádzame v prácach (Cleary, 2019; Eriksson & Markström, 2009; Firing & Sørensen, 2019; Hallstedt & Högström, 2005; Hayes, 2017; Kyriacou et al., 2011; Lone, 2018; Rothuizen & Harbo, 2017; Ryynänen & Nivala, 2019; Timonnen-Kallio & Hämäläinen, 2019).

V neposlednom rade sa budeme opierať o koncepciu Haltung, uznávanú aj vo Veľkej Británii⁷. **Haltung** možno vyjadriť ako étos, myslenie, postoj, predstavuje zhodu medzi hodnotami a činmi. Je vyjadrením základného pohľadu na svet, presvedčenie a s ním zhodný prístup v konkrétnych situáciách. Haltung predstavuje ideál, ktorý sa usilujú dosiahnuť všetci aktéri edukácie. Eichsteller (2010) rozvíja myšlienku a uvádza, že **profesionálny Haltung sa realizuje prostredníctvom dialógu**. Haltung odborníka v oblasti sociálnej pedagogiky je totiž založený na emocionálnom prepojení aktéra (profesionála) s klientom (deti, mládež, dospelý jedinec) a rešpektovaní ľudskej dôstojnosti, pričom jadro tvoria dva piliere: „porozumenie“ a „ohľad“. Porozumenie je časť obsahu znalej povahy, čo znamená, že je možné informáciu uchopiť a chápať spôsob života človeka. Ohľad predstavuje časť obsahov neznalej povahy, odlišností a zvláštností, ktoré odborník nedokáže pochopiť z dôvodu, že jeho poznanie má obmedzenia v tom, čo vie. Z toho dôvodu pristupuje profesionál k odlišnostiam klienta s rešpektom a rovnocenne. V rámci sociálnej pedagogiky možno Haltung uplatňovať prostredníctvom „spoločnej tretiny“.

2 Metodológia

V rámci našej práce sa budeme hlbšie zaoberať dialógom z aspektu sociálne orientovanej disciplíny sociálnej pedagogiky, špecificky zameriame pozornosť na postavenie a charakteristiku dialógu v sociálno-pedagogickej činnosti vo vybraných severských krajinách (Nórsko, Švédsko, Fínsko a Dánsko). Dôvodom výberu krajín je, že patria v Európe medzi prvé, kde sa rozvíjal dialóg prostredníctvom pedagogiky a neskôr aj sociálnych služieb⁸. Oficiálne sa dialóg objavuje v rámci vzdelávania po 2. svetovej vojne v súvislosti s preberaním konceptu kritickej pedagogiky/oslobodzujúcej pedagogiky, alebo aj pedagogiky utláčaných zo 60. rokov 20. storočia, uvádza Ryynänen a Nivala (2019). Myšlienku inšpirovania pedagogiky v Škandinávii konceptom podporuje Jensen (2016).

Cieľom nášho výskumu je predstaviť stručný prehľad o téme dialógu v kontexte sociálnej pedagogiky vybraných severských krajín. Na základe stanoveného cieľa výskumu sme vytýčili výskumnú otázku exploračného charakteru VO: **Aké je postavenie a charakteristika dialógu v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách v jeho teoretickej rovine a praktickej rovine?**

Teoretickú základňu nášho výskumu tvorí viacero prác vybraných autorov zaoberajúcich sa témou sociálnej pedagogiky v severských krajinách s jej špecifikami. V rámci našej práce uvádzame

⁷ Dôvod výberu Veľkej Británie ako východiskovej krajiny je, že má so severskými krajinami podobný vývoj a implementovanie prvkov do sociálnej pedagogiky.

⁸ Sociálne služby rozumej – sociálna starostlivosť, sociálna práca, edukácia, sociálno-pedagogická činnosť. Sociálne služby v severských krajinách sú vnímané aj ako nedeficitne orientované – okrem saturovania absentujúcich potrieb podporujú rast v spoločnosti. V podmienkach Slovenskej republiky sú sociálne služby vnímané ako primárne deficitne orientované.

nasledovné prezentatívne komunikáty za jednotlivé krajiny: za **Nórsko** uvádzame dielo *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996), kde Skjervheim predstavuje princíp „**trojstranného vzťahu**“, a článok *Min forståelse av dialogens rolle i sosialpedagogisk praksis* (2018), kde sa Gradovski zmieňuje o **princípe účasti**. Za **Dánsko** uvádzame prácu *Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes* (2017), kde sa Rothuizen a Harbo zameriavajú na špecifiká sociálno-pedagogickej činnosti, ako je napríklad časová zložka práce sociálnych profesií. Sabroe (2008) poskytuje informáciu o **dialógovej metóde** ako základnej metóde pri realizovaní pregraduálneho štúdia zameraného na profesiu sociálneho pedagóga v diele *Social Education and Pedagogy. Heart – Head – Hands*. Za **Švédsko** uvádzame prácu *Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts* (Cedersund et al., 2019), v ktorej Cedersund s kolektívom poskytujú komparáciu základných teoretických modelov sociálno-pedagogického myslenia od Erikssonovej z roku 2006 a diskurzov, ktoré predstavil Madsen v roku 2005. V práci *Social Pedagogy in a Swedish Context* (2009) sa Eriksson a Markström primárne zameriavajú na špecifiká sociálnej pedagogiky vo vybraných krajinách Európy, nachádzame tu zmienku o **dialógu** v súvislosti s predstavenými modelmi od Erikssonovej z roku 2006. Za **Fínsko** uvádzame odborný článok s názvom *Inequality as a social pedagogical question* (2019), kde Rynänen a Nivala diskutujú o **kriticky orientovanej** sociálnej pedagogike v kontexte teoretických modelov sociálno-pedagogického myslenia podľa Erikssonovej z roku 2006. V neposlednom rade uvádzame prácu s názvom *Social pedagogy-informed residential child care* (2019), kde sa Timonen-Kalliom a Hämäläinen zmieňujú o **reflektívnej komunikácii** v rámci sociálno-pedagogickej činnosti. Ďalšie komunikáty, ktoré implicitne vyjadrujú súvislosť sociálnej pedagogiky a dialógu, uvádzame v bibliografii.

Pre zvolenú tému sme vybrali typ výskumu – **teoretický výskum**. Tu pokladáme za potrebné objasniť, že v rámci práce uvádzame empirické zistenia, tie však nie sú nami priamo získané, ale prebrané z publikovaných podkladov iných autorov. Uvedené empirické zistenia vzťahujúce sa na dialóg predstavujú jeho neodmysliteľnú súčasť, potvrdzujú existenciu prebiehajúceho dialógu a je potrebné ich v kontexte uviesť tak, aby sa zachovala podstata samotného dialógu.

Ide o kvalitatívny exploračný dizajn práce, pričom orientácia výskumu má analyticko-syntetický ráz. Za **primárnu metódu** práce bola zvolená obsahová analýza. Obsahová analýza predstavuje dlhé obdobie štandardnú metódu pedagogického výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov (Gavora, 2015).

Na účel zberu významov boli použité **metódy zberu** – literárna metóda, analógia a zároveň metóda spracovania – analýza. Literárnu metódu sme využili pri štúdiu prameňov. **Výskumný súbor** tvorili dostupné komunikáty – text vo verbálnej forme, a to: knižné publikácie, monografia, ročenka, odborné vedecké štúdie, odborné články, odborné práce a iné. Výskumný súbor sme získali z dostupných tlačených zdrojov, platforiem pre vedu a výskum: Idunn, Scienceopen, Researchgate, Scholar google, ďalej z platformy sociálnej pedagogiky vo Veľkej Británii ThemPra Social Pedagogy (n.d.). **Pre výber súboru** východiskových textových dokumentov sme určili **kritérium** – kľúčové slová: **dialóg, severské krajiny, sociálna pedagogika, sociálny pedagóg** a z toho dôvodu bol výber súboru zámerný. Základný súbor tvorilo 95 komunikátov, z toho bolo zaradených do výskumu 46 komunikátov. Najstaršie komunikáty predstavujú diela *Chronique Des Ducs De Normandie*, Fahlin ho publikoval v roku 1951, Molander sa inšpiroval dielom *Kunskap i handling* (1996), Skjervheim dielom *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996). Zvyšok súboru tvoria publikácie a články uverejnené do a vrátane roku 2022. Do výskumu tak boli zaradené aj podklady, ktoré súviseli s témou a poskytovali implicitný obsah. Počas písania práce dochádzalo aj k zámernému dohľadaniu nových zdrojov z dôvodu nutnosti overovania poznatkov.

Na spracovanie podkladov bola primárne využitá **metóda spracovania – obsahová analýza**. Pri spracovaní významových jednotiek z teoretických podkladov boli použité **logické kvalitatívne metódy**: analýza, syntéza, indukcia, dedukcia. Rovnako sme využili metódu analógie, prostredníctvom nej sme na základe kľúčových slov vyhodnocovali vhodnosť teoretických podkladov do výskumu. Smer analýzy textových dokumentov bol v dôsledku stanovených kritérií induktívny. Rovnako bola na

základe určených kritérií pri spracovaní textových dokumentov využitá metóda **selektívneho kódovania**. Primárne sme sa zameriavali na javy vyjadrené explicitne a v rámci prvej analýzy – informačného čítania sme získali informácie o nadpisoch, kapitolách. V rámci druhej analýzy – pomocou kurzorického čítania, sme sa oboznámili s rôznorodými obsahmi textových podkladov. Sekundárne nás zaujímal latentný obsah – výpovedná hodnota textu. Na základe výpovednej hodnoty a zamerania obsahu dostupných zdrojov sme dohľadali ďalšie zdroje. Vzťahovou analýzou sme zisťovali súvislosti, vzťahy medzi významovými jednotkami. Deduktívnou metódou sme získali významy, ktoré boli v rámci kontextu implicitne vyjadrené. Prostredníctvom metódy **syntézy** sme zoskupovali významové jednotky, výsledkom čoho bola identifikácia a tvorba **kategórií** ako: **dialóg ako súčasť pojmu sociálny pedagóg, dialóg ako hodnota, dialogický prístup, dialógový vzťah, metóda dialógu, dialógová pedagogika, dialóg ako spôsob života**.

Keďže ide o kvalitatívny výskum, **kredibilitu** výskumu sme zabezpečili uvedením citácie či parafrázy a pre potreby **transferability** uvádzame v závere práce limity.

3 Zistenia

V súvislosti s výskumnou otázkou: **Aké je postavenie a charakteristika dialógu v rámci sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách v jeho teoretickej rovine a praktickej rovine?**, prinášame zistenia v podobe jednotlivých kategórií. Zistenia uvádzame v logickej postupnosti, pričom rozvíjame súvisiace špecifické oblasti, ktoré považujeme za podnetné. Rovnako chceme upozorniť na skutočnosť, že pri spracovaní **postupujeme v zmysle dialógu**, tak aby bola zachovaná podstata dialógu, preto nachádzame v teoretickej časti príklady z praxe a zároveň v praktickej časti príklady podložené teóriou.

3.1 Dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v teoretickej rovine

Atribút pojmu dialóg

Pojem dialóg v kontexte sociálnej služby v severských krajinách nabera ďalší atribút. Švédsky filozof Molander prichádza s myšlienkou, že „dialogická forma znamená aj otvorenosť, pozvanie čitateľa stať sa účastníkom a pokračovať v dialógu... Dialóg je predovšetkým činnosť“ (1996, s. 85). Molander myšlienkou rozširuje konotáciu časti pojmu dialóg, podnecuje zainteresované strany, aby z úrovne mentálnych konceptov, kde sa vedie dialóg, prešli ku zaktivizovaniu sa a realizovaniu dialógu v praxi, ktorého výstupom sú **konkrétne praktické úkony**.

Dialóg ako atribút zloženého pojmu povolanie sociálneho pedagóga

V nadväznosti na pojem dialóg a jeho atribút – vyvíjanie aktivity uvádzame spätosť s vnímaním **povolania sociálneho pedagóga**. Profesia sociálneho pedagóga je v severských krajinách vnímaná ako povolanie, a to podľa francúzskeho chápania pojmu, kde sa prekladá ako „**volanie**“, a to v zmysle, ako ho napríklad chápe De Sainte-Maure, keď sa zmieňuje, že čomu človek venuje svoju činnosť, tomu svoj čas (Fahlin, 1951). Realizácia metódy dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti sa totiž odlišuje od bežnej práce, zamestnania, konkrétnej činnosti s vymedzenou časovou jednotkou. Realizovanie dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti má súvis s rozvojom komunity, je zamerané na širšie systémové aspekty, preto ide o rozsiahlejšiu a časovo náročnú činnosť, ktorá môže trvať dlhšie (Rothuizen & Harbo, 2017). V rámci sociálno-pedagogickej činnosti sa žiadateľ (sociálny pedagóg, sociálny pracovník) dovoľáva schválenia podnetov a požiadaviek, pričom čaká, kým získajú povolenie či zamietnutie na zrealizovanie zo strany komunity a štátu.

Dialógová pedagogika

Pojem „dialóg“ nachádzame aj v **slogane sociálnej pedagogiky**. V rámci diskurzov o vzdelávaní v Škandinávii sa od 70. rokov 20. storočia v súvislosti so sociálnou pedagogikou používali slogany:

alternatívna pedagogika, kritická pedagogika, kontextová pedagogika a **dialógová pedagogika** (Jarning, 1997).

Počiatky dialógovej pedagogiky nachádzame u Kierkegaarda (1813–1855). Kierkegaardovská pedagogika bola nevyhnutne dialógová, princípom bol Sokratov⁹ *modus operandi* – autentický stret zúčastnených: medzi učiteľom a študentom, študentom a študentom, učiteľom a študentom a učebnými osnovami ako živou vecou (McMillan, 2013).

Odhliadnuc od prvopočiatkov dialógu v edukácii podľa Kierkegaarda, sa oficiálne vznik dialógovej pedagogiky pripisuje nórskemu filozofovi Skjervheimovi. Nadviazal na myšlienky Deweyho¹⁰ a Freireho¹¹. Skjervheim bol kritik foriem pedagogickej praxe, požadoval viac dialógu v pedagogických procesoch, a ako uvádza Gradovski, na hodnote dialógu okolo roku 1950 založil **dialógovú pedagogiku** (2018). V Dánsku sa dialóg zavádza do pedagogiky po 2. svetovej vojne rovnako v súvislosti s preberaním myšlienok kritickej pedagogiky Freireho argumentuje Jensen (2016). Vplyv Freireho oslobodzujúcej pedagogiky zasahuje aj Fínsko, zmieňujú sa v práci Ryyänen a Nivala (2019).

Dopĺňame, že v krajinách Švédsko a Fínsko sa venovala veľká pozornosť **výchovnému**¹² dialógu a komunikatívnosti v interakcii ako **základným prvkom sociálno-pedagogického myslenia a činnosti**. (Hämäläinen & Eriksson, 2015).

Dialóg ako sociálno-pedagogická hodnota

Na základe uznávaných hodnôt, princípov v sociálnej pedagogike sa určuje **pozícia** aktéra a klienta, teda to, akým spôsobom budú k sebe pristupovať v rámci sociálno-pedagogického vzťahu. V tomto smere zisťujeme, že **dialóg** vystupuje v oblasti zabezpečenia sociálnych služieb v niektorých severských krajinách ako **súčasť axiologického systému**. V Nórsku sa **hodnoty** nazývajú aj **princípy** a zaraďujú sa sem: rovnosť, ľudské práva, úcta k demokracii, solidarita, ochrana života i rozmanitosti, nediskriminácia, tolerancia, jednota, súkromie, seberealizácia – sebaurčenie, **účasť, interakcia, dialóg**, komunikácia a osobná zodpovednosť (Gjertsen, 2015). Hodnoty sa integrujú do sociálno-pedagogického myslenia, a ako uvádza Cleary (2019), je tu snaha o preniknutie hodnôt do samotnej štruktúry každodenných praktík v práci s klientmi.

Dialógový vzťah ako atribút sociálno-pedagogického vzťahu

Ďalej zisťujeme, že v rámci sociálno-pedagogického vzťahu medzi klientom a aktérom služby, ktorý je založený na hodnote dialógu, sa tvorí typ vzťahu – **dialógový vzťah**. Prvotnú zmienku nachádzame u Skjervheima v diele *Deltakar og tilskodar og andre essays* (1996), kde uvádza, že rast človeka je výsledkom „participatívneho vzťahu“ s inými ľuďmi, pričom tento možno získať vhladom v „dialogickom vzťahu“ (Skjervheim, 1996, s. 142–143).

Skjervheim prostredníctvom **participatívneho vzťahu** priniesol do pedagogiky etický model „treledda relasjon“ – „trojstranný vzťah“ (Skjervheim, 1996, s. 71–75). Pojem „treledda“ – trojdielny, trojstranný vyjadruje, že jeden a druhý sú v niečom treťom, a teda ani jedna strana nie je predmetom, ktorým sa stávajú v rámci „toledda“ – dvojdielneho, obojstranného vzťahu (Skjervheim, 1996, s. 71–75). Ryyänen a Nivala zvyrazňujú pozíciu vzťahu v rámci sociálnej pedagogiky a argumentujú, že „vo všeobecnosti,

⁹ Sokratovmu dialógu ako pedagogickej metóde sa venuje Persson (2015).

¹⁰ John Dewey – ovplyvňuje myšlienkou o demokratickom myslení v inštitucionálnom, školskom reprezentovaní a reprezentovaní spoločnosti okolo nej – ako „embryo a societa“. Prináša „učenie robením činnosti“ (Paulsen, 2018).

¹¹ Brazílsky pedagóg Freire je predstaviteľ kritickej pedagogiky, ktorá vznikla ako reflexia na problém vykorisťovania a útlaku v spoločnosti. Kritický prístup vo vzdelávaní zasahuje charakter vzdelávacieho vzťahu, akcentuje úlohu komunity v edukačnom procese jedinca. Freire uvádza, že cieľom takto orientovaného vzdelávania je, aby sa z dieťaťa stal zodpovedný subjekt zúčastňujúci sa na vlastnej životnej situácii (In Paulsen, 2018, s. 80).

¹² Pedagogika zameraná na sociálnu výchovu (Svenska Akademien, 2022).

dialógové vzťahy... sú považované za základ sociálno-pedagogickej práce tak s jednotlivcom, klientom, napríklad v kontexte sociálnej práce a pri práci so skupinami a komunitami“ (2019, s. 12).

Dialogický prístup

Sociálno-pedagogický prístup je jedným zo spôsobov zabezpečenia existencie uznávaných hodnôt v praxi. Na základe prístupu by mali byť koncipované aj metódy určené pre sociálno-pedagogickú činnosť. V severských krajinách sa spoločenské hodnoty zabezpečujú v sociálnych službách aj prostredníctvom dialogického prístupu.

„Skjervheimove názory inšpirovali Jona Hellesnesa, ďalšieho nórskeho filozofa. ... Hellesnes verí, že **dialogický prístup** by sa mal používať **vo všetkých socializačných arénach** v spoločnosti, kde sa dieťa nachádza, vrátane rodiny a školy.“ (Gradovski, 2018, s. 158).

V súvislosti s dialogickým prístupom je potrebné zmieniť sa o princípoch – podmienkach, na ktorých je založený. Základným znakom je **akceptovanie nekvantifikovateľných javov**¹³. Nekvantifikovateľné javy existujú v živote človeka, sú pochopiteľné len cez osobnú skúsenosť a zúčastnenie v rámci činnosti (Gradovski, 2018). Prevedenie tohto prístupu možno nájsť v Dánsku, kde sa interakcia medzi deťmi a pedagógmi „uskutočňuje prostredníctvom **rešpektujúcich** vzťahov s dialogickou komunikáciou...“ (Jensen, 2011, s. 146).

V nadväznosti na javy ďalej uvádzame, že pri vedení procesu dialógu sa nevyhnutne dodržiavajú **dve podmienky**: **prvou podmienkou** je, že poskytovateľ sociálnej služby zaručuje aktérovi **účasť** na spoločnom riešení situácie v rámci procesu dialógu. Tu dopĺňame argumenty: Gradovski (2018) uvádza, že dieťa má rovnako **právo na účasť**¹⁴, odporúča sa realizovať **dialogický prístup**, napríklad prostredníctvom demokraticky ladenej hry, kde sa dieťa učí, ako bude princíp demokracie fungovať v skutočnom živote. Rynänen a Nivala (2019) sa rovnako zmieňujú, že komunikácia v dialógových vzťahoch je **založená na** horizontálnej interakcii, autenticite, dôvere a otvorenosti, počúvaní, **spoluúčasti** a **aktívnosti** klienta. **Druhou podmienkou** pri vedení dialógu je, že prijímateľ služby prijíma návrhy poskytovateľa služby s tým, že vkladá do neho dôveru. Ako uvádzajú Eriksson a Markström (2009), prijímateľ služby predpokladá, že mu aktér predkladá najlepšie možnosti na riešenie predloženého problému. „V tomto modeli je dialóg nevyhnutný a obsahuje segmenty intuitívnosti a vychádza z predpokladu, že sociálni pedagógovia disponujú praktickou múdrosťou“ (Kornbeck & Jensen, 2009, s. 51). Demokratický model kladie dôraz na **dialóg** a od sociálneho pedagóga sa očakáva typ praktickej múdrosti „fronésis“ (Cedersund et al., 2019, s. 3; Eriksson, 2006), zároveň aj **diskrečná právomoc**¹⁵, pričom sa predpokladá, že profesionál robí správne rozhodnutia v správnom okamihu.

V neposlednom rade sa chceme vo vzťahu k dialogickému prístupu zmieniť o „tretom priestore“. Tretí priestor má opodstatnenie pri tvorbe teoretickej základne sociálnej pedagogiky a realizovaní sociálno-pedagogickej činnosti v praxi. Podstatu približuje Rothuizen a Harbo (2017). Pedagóg ako sprostredkovateľ poskytuje priestor na zapojenie sa do interakcie pri tvorbe nového rozmeru teórie a praxe. Prostredníctvom tretieho priestoru pedagóg uľahčuje dialóg medzi dieťaťom a svetom (Rothuizen & Harbo, 2017). Cleary (2019) uvádza, že sociálna pedagogika v škandinávskych krajinách tradične implikuje dialógové praktiky, do ktorých sa zapájajú profesionáli aj klienti. V súčasnosti je

¹³ Nekvantifikovateľné javy sú neprenosné skutočnosti, a teda ich nemožno nadobudnúť štúdiom, z čoho vyplýva, že úlohou odborníka prístupujúceho ku prijímateľovi služby nie je pripisovať skutočnostiam hodnotu, ale akceptovať ich hodnotu, akú im pripisuje klient sám, (viď dialógová pedagogika).

¹⁴ Princíp účasti bol zavedený do internej praxe od roku 1970 (Gradovski, 2018).

¹⁵ V Nórsku „diskrečná právomoc“ značí produktívne využitie moci, diskretnosť odkazujúcu na voľbu a použitie vlastného spôsobu práce aj v prípade, že je v rozpore s právnymi rámcami, kým predstavuje prospech pre klienta (Hallstedt & Högström, 2005). V Dánsku sa nazýva „reaktívna autonómia“, využíva sa pri prevádzaní nedirektívnej profesionálnej praxe (Cleary, 2019).

vytvorenie tretieho priestoru súčasťou sociálno-pedagogického prístupu odborníka pri práci s klientom, vyhodnocovaní a voľbe metód práce s klientom (Rothuizen & Harbo, 2017).

3.2 Dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v praktickej rovine

Dialóg ako prístup v pregraduálnej príprave na profesie zamerané na sociálne služby. K tomu, aby boli aktéri sociálnych služieb schopní pristupovať ku klientom dialogickým spôsobom, dialóg sa v severských krajinách využíva v **pregraduálnej príprave na tieto profesie**. Dialóg vystupuje ako **obsah** pregraduálnej prípravy v Nórsku¹⁶. V Dánsku sa výučba realizovala na základe **dialógovej metódy a účasti** v rámci medzinárodného štvormesačného modulu Sociálnej výchovy a Sociálnej pedagogiky na University College v Dánsku (Sabroe, 2008). Damsgaard a Lindvig (2019) dopĺňajú, že vo Fínsku sa pri spôsobe sprevádzania vysokoškolským štúdiom odporúča využívať Freireho dialóg¹⁷, pretože týmto prístupom **možno dospieť k priamej transformácii prostredia už počas štúdia**. Vo Fínsku počas štúdia študenti rovnako realizujú **mikroúrovňové analýzy**, tieto slúžia na definovanie existencie dialogického vzťahu medzi profesionálom a klientom či skupinou. Mikrodialógy sa tiež využívajú pri definovaní princípov rovnosti v interakcii medzi pedagógom a študentom či pri opise procesu reflexie v skupinových aktivitách (Ryynänen & Nivala, 2019).

Dopĺňame, že štúdium koncipované na základe **dialogického prístupu** umožňuje študentom integrovať ho do **sociálno-pedagogického prístupu**, pričom sa očakáva, že ním budú rovnako v budúcnosti pristupovať ku klientovi pri realizovaní sociálnej činnosti. Štúdium tiež umožňuje študentom „mať skúsenosť“ s demokratickým prístupom na akademickej pôde tak, ako sa realizuje v rámci sociálnych služieb v spoločnosti. V nadväznosti na umožnenie skúsenosti s edukačnou realitou na akademickej pôde dopĺňame, že takto koncipovaný prístup v rámci edukácie je zároveň sprostredkovateľom étosu Haltung¹⁸. V Nórsku je koncepcia Haltung – „holdning“ podstatným princípom pedagogického postoja, súvisí so spôsobom vykonávania činnosti, a teda centrom záujmu nie je sprostredkovaný obsah (to, čo sa vykonáva), ale princíp (to, z akých dôvodov sa niečo vykonáva). Haltung sa u učiaceho dosiahne v prípade, že sa u neho vytvorí podobný spôsob myslenia a postoj, akým sa k nemu pristupovalo zo strany učiteľa, a tak sa stane základnou kategóriou jeho duchovnej existencie (Straum-Kansgar, 2018).

Metóda dialógu

Metódy využívané v rámci sociálno-pedagogickej činnosti naberajú na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia odlišnú formu, závisia od aktérov, prijímateľov služby a cieľov, ktoré majú byť dosiahnuté. Jednou z metód je metóda dialógu. Cleary špecifikuje, že metóda dialógu sa realizuje v mikroprostredí, mezoprostredí a makroprostredí (2019). V rámci práce uvádzame príklady k jednotlivým úrovniam sociálneho prostredia. Na úrovni **mikroprostredia** sa v Dánsku dialóg realizuje formou bežnej komunikácie, konzultácie či práce profesionála s klientom a jeho rodinou. V Dánsku je metóda dialógu známa ako **dialógová báza** alebo **mikrodialógy** (Cleary, 2019). Vo Fínsku medzi frekventované metódy sociálno-pedagogickej práce patria kreatívne metódy, majú reflexívny charakter a pri realizácii poskytujú priestor pre dialogický vzťah (Ryynänen & Nivala, 2019).

¹⁶ Ako príklad možno uviesť študijné plány univerzít a vysokých škôl v Nórsku na rok 2022/2023. Rovnocenný dialóg predstavuje odbornú znalosť akademického profilu sociálneho pracovníka, uvádza v BASOS Bachelor i sosialt arbeid (ez.inn.no, n.d.-a), znalosť dialógu sa uvádza ako kľúčový prvok v rámci štúdia VUSOP2, dialóg je tiež súčasťou témy plánu 3441 Arbeidsinkluderende og sosialfaglig arbeid, ktoré uvádza (ez.inn.no, n.d.-b).

¹⁷ O dialógu sa zmieňuje Freire v diele Pedagogika utláčaných (1970).

¹⁸ Myšlienku haltungu možno podporiť názorom že „sám pedagogický vzťah, pedagogická interakcia a komunikácia sa za priaznivých okolností prežíva ako hodnota zo strany vychovávaných a aj vychovávajúcich a jeho poslaním je rozvíjať a obohacovať ľudské hodnotiace a hodnotovné vzťahy ku skutočnosti, tvoriť a rozvíjať a obohacovať vnútorný svet všetkých zúčastnených. Práve vo sfére hodnôt existujú predpoklady pre rast a zrenie osobnosti“ (Kučerová, 1996, s. 49).

Madsen (2005) v súvislosti s dialógom realizovaným na úrovni **mezoprostredia** naznačuje, že v diskurze o rokovaní je **kľúčový dialóg**, zatiaľ čo spoločenská perspektíva je menej viditeľná. Na spoločenskej úrovni v rámci komunitnej práce sa vytvára a prebieha dialóg i dialogické vzťahy medzi skupinami, potvrdzujú Ryyänen a Nivala (2019). Haaland (2011) zvyrazňuje, že pre **rozvoj komunity** v dobro všetkých by mali byť formačné procesy v komunite obohatené o dialóg a interakciu s ostatnými ľudskými bytosťami a vonkajším svetom. Eriksson a Markström (2009) dopĺňajú, že v rámci dialógu podľa demokratického modelu sa využívajú väčšinou **pedagogické zásahy** a formy **sociálno-pedagogickej podpory**.

Podstatu dialógu v nadväznosti na politickú úroveň¹⁹ vyjadril už Hellesnes (1975). Myšlienka dialógu podľa neho jasne rozlišuje systémový **prístup politizácie a indoktrinácie**. „Keďže to, čo je pravdivé a rozumné, nie je jednoznačne dané, politizácia je nevyhnutne spojená s dialógom“ (Hellesnes, 1975, s. 18). Indoktrinácia je charakterizovaná nedostatkom dialógu, vyznačuje sa prispôbením sa jedincov, čo nie je v súlade s cieľom makroúrovne – dosahovaním emancipácie.

V neposlednom rade zameriame pozornosť na **účel a ciele** realizovania dialógu v rámci sociálno-pedagogickej činnosti vo vybraných severských krajinách. Keďže severské krajiny predstavujú živú **demokraciu**, aktívnu občiansku spoločnosť (Brekkeová, 2010), pokladáme za podstatné zmieniť sa primárne o špecifickej oblasti a uviesť súvislosti dialógu s formou rozhodovania. V severských krajinách je **metóda dialógu** vnímaná ako **demokratický základ sociálno-pedagogickej práce** (Cleary, 2019). Dialóg je priamo spojený s **jadrom demokracie**: je to radikálne rovnocenná forma diskusie, dopĺňajú Alhanen a kolektív (2019). „Veľký význam sa prikladá dialógu, kde sa so všetkými zapojenými stranami zaobchádza ako s rovnocennými účastníkmi bez ohľadu na postavenie a profesijný titul“ (Haaland, 2011, s. 6). „To, čo robí dialogický diskurz zvláštnym, je to, že je založený na záujme o rozdiely medzi ľuďmi. Východiskovým bodom dialógu je, že osobný pohľad každého jednotlivca na otázky, o ktorých sa má diskutovať, je **rovnako cenný** ako pohľad ostatných... skúsenosti každého jednotlivca môžu mať hodnotu pri premýšľaní a presadzovaní...“ (Alhanen et al., 2019, s. 1). Vo Fínsku je nástroj dialóg vnímaný ako **záruka dosahovania demokracie v spoločnosti**. Na spoločenskej úrovni v rámci komunitnej práce sa vytvára a prebieha dialóg i dialogické vzťahy medzi skupinami, špecifikujú Ryyänen a Nivala (2019).

Pre rozšírenie obzoru v danej problematike na záver približujeme prostredníctvom špecifických prípadov aplikovanie metódy dialógu v **praxi**. Zisťujeme, že vo Fínsku sa na úrovni **mikroprostredia metódy založené na dialógoch** využívajú v rámci odbornej práce v rezidenčialnej detskej starostlivosti. Dialóg predstavuje napríklad súčasť FAN modelu²⁰, využíva sa pri dosahovaní cieľa individuálnej integrácie detí do spoločnosti prostredníctvom širších sietí (Timonnen-Kallio & Hämäläinen, 2019). V Dánsku sociálno-pedagogickí odborníci a špeciálno-pedagogickí odborníci aplikujú koncept **komunikácie a dialógu** pri práci s ľuďmi so špeciálnymi potrebami, ako sú: zhoršené fyzické alebo duševné fungovanie či zvláštne sociálne problémy. Ide o klientov, ktorí nie sú schopní komunikovať verbálne, ale komunikujú rečou tela. Koncept sa nachádzal už v právnom základe zákona o službách (LBK č. 254) (Andersen & Aabro, 2015).

Na úrovni **mezoprostredia** sa metóda dialógu využíva v smere participácie, zabezpečuje sa ňou komunikácia skupín s komunitou (Cleary, 2019). Vo Fínsku sa **dialogická metóda aplikuje** v rámci

¹⁹ V súvislosti s dialógom realizovaným na makroúrovni zvyrazňujeme politický aspekt, v tomto prípade ide o oficiálny rozhovor záujmových skupín na úrovni štátov s cieľom dosiahnuť porozumenie a dohodu (Buzássyová & Jarošová, 2006).

²⁰ FAN model predstavuje profil možných odborných kompetencií profesionálov pre prácu v rezidenčialnej detskej starostlivosti (RCC). Profesionál by mal byť v rámci kompetencie plánovania a pozorovania dieťaťa schopný aplikovať dialogické metódy (Hämäläinen & Timonnen-Kallio, 2019). Odborné intervencie vznikajú na základe reakcie na potreby detí.

sociálnopedagogickej činnosti v komunite Sammenlahti²¹. Interakciou klientov vznikajú spoločné poznatky a vytvára sa určitý druh spoločenskej expertízy (Backman, 2020).

Na úrovni **makroprostredia** vo Fínsku sa dialogická metóda využíva na účel **emancipácie**. Dialogická metóda je prostriedkom kritickej sociálnej pedagogiky, využíva sa v práci **s nerovnosťou**. Teoretický základ dialogickej metódy tu predstavuje **teória nerovnosti**²², uzatvárajú Ryyänen a Nivala (2019).

Dialóg ako spôsob života

Na úrovni **makroprostredia** sa za pomoci metódy dialógu zabezpečuje **demokracia**, v tomto kontexte je dialógová metóda vnímaná ako **spôsob života**, forma praxe rastúca **decentralizačne**²³, čím sa zamedzuje vznik byrokratickej formy štátu, objasňuje Cleary (2019). Alhanen a kolektív (2019) sa prikláňajú k myšlienke „dialógu ako spôsobu života“, pričom dialogickosť rozvíjajú v smere, že nejde len o metódu, ale **celý „spôsob života“** charakteristický demokratickým (rovnocenným) konaním, ktoré nezakladá len na miere vedomosti či schopnosti chápať problém, ale zakladá na skúsenosti jedincov.

4 Diskusia

Cieľom našej práce bolo priniesť stručný vhľad do témy dialógu v kontexte sociálnej pedagogiky vybraných severských krajín. Pre sociálnu pedagogiku v Slovenskej republike je inšpiratívne sprostredkovanie **tretieho priestoru** medzi teóriou a praxou, pokladáme ho za hlavný prínos dialógu v sociálnej pedagogike vybraných severských krajín. Prikláňame sa k myšlienke, ako ju predstavuje Rothuizen a Harbo. Ak by sociálny pedagóg vychádzal pri realizovaní sociálno-pedagogickej činnosti v praxi výlučne z teórie bez reflexie praxe, služba poskytnutá klientovi by bola rovnaká bez akceptovania jeho individuálnych jedinečností, a teda by dochádzalo len k aplikovaniu poznatkov teórie (Rothuizen & Harbo, 2017). Dopĺňame, že takto realizovaná prax neumožňuje dialóg a je založená výlučne na dôkazoch podložených teóriou. Rothuizen a Harbo podporujú myšlienku, aby sa sociálno-pedagogické javy na vedeckej úrovni vyhodnocovali cez prístup na princípe dialógu, v tom prípade sa k uvažovaniu nad javom v teórii pripája interakcia v podobe aktivity a východiskom pre realizáciu sociálno-pedagogickej činnosti sa stáva „teoretická diskusia“. Na druhej strane, sociálno-pedagogická činnosť, ktorá vychádza z praxe ako základu bez reflexie známej teórie, sa stáva reprodukciou početnej prípadovej teórie a nemožno z nej vyvodiť teoretický model práce (Rothuizen & Harbo, 2017). Pozícia dialógu ako sprostredkovateľa tretieho priestoru nie je v podmienkach Slovenskej republiky rozvinutá. Iniciatívy pre koncept reflexie nachádzame v sociálnej práci v teoretickej rovine. „Vykonávať sociálnu prácu znamená teoretizovanie praxe (nájsť súbory ideí, ktoré jej dávajú zmysel) a praktizovanie teórie (užívanie týchto ideí v praktickom kontexte)“ (Thompson, In Mátel, 2012, s. 8). V uvedenej reflexii však stále absentuje „treledda“ – participatívny vzťah, ako ho uvádzal Skjervheim (1996), a preto vnímame sociálno-pedagogický koncept tretieho priestoru ako inšpirujúci aj pre ďalšie odbory zamerané na sociálne služby.

Uvedomujeme si, že sa týmto otvára oblasť pre teoretické bádanie a zavádzanie procesov v praxi, pričom existencia dialógu sa potvrdí alebo nepotvrdí v závislosti od ďalšej reakcie výskumníkov, alebo odborníkov v praxi.

²¹ V Sammenlahti v okrese Lappeenranta vo Fínsku bol implementovaný projekt State of Wellbeing Národných zariadení sociálnej starostlivosti LAB University of Applied Sciences. Cieľom je obnova vzťahov klientov k prostrediu, tvorba a ovplyvňovanie modelov na zvýšenie začleňovania a schopnosti občanov byť aktívnymi občanmi. Zameriava sa na dosiahnutie účasti počas každodenných aktivít. Projekt sa venuje klientom, ktorým sa zúžil sociálny kruh v dôsledku chudoby, osamelosti, zdravotného duševného postihu, migrácie, prisťahovalectva, závislosti na návykových látkach, stavu bezdomovectva a iné (Backman, 2020).

²² Autorstvo teórie nerovnosti sa pripisuje Freiremu. Základy teórie uvádza v diele *Pedagogika utláčaných* (Freire, 1970).

²³ Zdola (od zložiek) nahor (k centrále).

V nadväznosti na náš stručný prínos si dovoľujeme predstaviť návrh krokov, ako možno uchopiť tému dialógu a ako s ňou pracovať. Na začiatok pokladáme za vhodné previesť základný exploračný výskum na tému dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky v Slovenskej republike a Českej republike s cieľom získať prehľad o postavení dialógu v krajinách a špecificky sa zamerať na to, do akej miery **sú zastúpené jednotlivé kategórie dialógu** v sociálnej pedagogike v teoretickej línii a súčasne v zavedených procesoch v praxi. Na základe zistení z prehľadov by bolo možné otvoriť dialóg medzi krajinami a previesť ďalšie výskumy s cieľom identifikácie **špecifických faktorov** podporujúcich existenciu dialógu v daných krajinách. Zároveň by bolo vhodné identifikovať **podmienky pre realizovanie** dialógu v sociálnej pedagogike v jej teoretickej a praktickej línii. Na základe zistení by bolo možné navrhnúť **podmienky pre rozvoj** dialógu v sociálnej pedagogike v daných krajinách.

Na záver práce uvádzame limity práce. Ako jeden z limitov práce vnímame nejednoznačnosť pojmov. Sociálna pedagogika v severských krajinách často nabera v praktickej časti rozmer sociálnej práce a tieto dva odbory spolu úzko súvisia. V dôsledku tejto nejednoznačnosti v práci uvádzame v niektorých častiach slovné spojenie „profesionál zameraný na sociálne služby“, „sociálny pracovník“ namiesto spojenia „profesia sociálneho pedagóga“. Za ďalší limit pokladáme dostupnosť zdrojov. O dialógu sa zmieňuje viacero prác, ktoré nemajú slovo dialóg zaradené medzi kľúčovými slovami, keďže sú zamerané na problémy v rámci sociálno-pedagogickej praxe. Z tohto dôvodu je vhodné, aby mal záujemca o tému základnú vedomosť alebo skúsenosť so sociálnou pedagogikou severskej krajiny a dokázal vnímať kontexty.

5 Záver

Cieľom článku bolo priblížiť dialóg v kontexte sociálnej pedagogiky. Zisťujeme, že dialóg je nevyhnutnou súčasťou sociálno-pedagogického prístupu, je dodržiavaný ako princíp v rámci sociálno-pedagogického vzťahu. Zisťujeme, že tretí priestor vytvorený v rámci dialógu zabraňuje skĺznutiu k teoretickej a praktickej nevyhnutnosti pri poskytovaní sociálnej služby. Dôkaz o tom, že dialóg je podstatnou metódou práce v rámci sociálno-pedagogickej činnosti s klientmi, nachádzame implicitne v slogane sociálnej pedagogiky. Ďalší dôkaz spätosti dialógu so sociálnou pedagogikou nachádzame v zaradení profesie sociálneho pedagóga medzi povolania, keďže sa v procese dialógu zaoberá časovo náročnými záležitosťami. Podobne sme chceli poukázať na skutočnosť, že dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je nástrojom na dosahovanie cieľov na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia. V práci sa tiež zmieňujeme, že dialóg sa v edukačnej sfére rozvinul na úroveň dialógovej pedagogiky, predstavuje obsah vzdelávania sociálnej pedagogiky vo vybraných severských krajinách. Dialóg sa aplikuje ako prístup vo vzdelávaní v rámci pregraduálnej prípravy profesií zameraných na sociálne služby, čím študent získava počas štúdia konkrétny zážitok demokraticky fungujúcej spoločnosti. V rámci práce zisťujeme, že pojem dialóg nabera širší konotát, rozširujú sa jeho funkcie a predstavuje tak vhodnú oblasť na hlbšie spracovanie.

Dialóg predstavuje pre profesiu sociálneho pedagóga hodnotu, je nástrojom na dosahovanie cieľov na jednotlivých úrovniach sociálneho prostredia. Jadro dialógu predstavuje vytvorený tretí priestor medzi aktérom a klientom sociálnej služby.

Literature

- Alhanen, K., Soini, T., & M. Kangas (2019, December 26). *Dialoginen johtaminen ja vallankäyttö*. Dialogiakatemia. <https://dialogiakatemia.fi/2019/12/26/dialoginen-johtaminen-ja-vallankaytto>
- Andersen, P. Ø., & Aabro, C. (2015). Pædagogens grundfaglighed. In T. Ankerstjerne & S. Broström (Eds.), *Håndbog til pædagoguddannelsen : Ti perspektiver på pædagogik* (2nd ed., pp. 509–526). Hans Reitzels Forlag.

- Backman, A. (2020). *Sosiaalipedagogina Hyvinvoinnin tilassa*. Hyvinvointiaktivistin käsikirja: Hyvinvoinnin tila. <https://www.hyvinvointiaktivisti.fi/hyvinvoinnin-tila/sosiaalipedagogina-hyvinvoinnin-tilassa>
- Baláž, O. (Ed.). (1981). *Sociálne aspekty výchovy*. Veda.
- Brekkeová, B. (2010). Norská cesta k neziskovému sektoru a občanské společnosti. In M. Hanuš, *Norská inspirace: kultura občanského života v česko-norském dialogu* (s. 53–59). Nadace rozvoje občanské společnosti a Norský helsinský výbor se sdružením pro vydávání revue Prostor. https://revueprostor.cz/pdf/revue_87-88_ceska_verze.pdf
- Buzássyová, K., & Jarošová, A. (Eds.). (2006). *Slovník současného slovenského jazyka. A – G*. Veda.
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133–151. <https://doi.org/10.1177/1468017304044858>
- Cedersund, E., Eriksson, L., Jansson, B. R., & Svensson, L. A. (2019). Social pedagogical practices in Swedish welfare contexts. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.007>
- Cleary, B. (2019). Reinterpreting Bildung in Social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.1.003>
- Damsgaard, H. L., & Lindvig, I. K. (2019). Utdanning og dannning. In A. Lone & T. Halvorsen (Eds.), *Sosialpedagogiske perseptiver* (pp. 61–72). Universitetsforlaget.
- Eichsteller, G. (2010). *Haltung in Social Pedagogy*. ThemPra Social Pedagogy. www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/haltung-in-social-pedagogy/
- Eriksson, L. (2006). *'Socialpedagoger utan gränser': En studie om socialpedagogiska innebörder*. Skapande Vetande.
- Eriksson, L., & Markström, A. (2009). Social Pedagogy in a Swedish Context. In J. Kornbeck & N. R. Jensen (Eds.), *The Diversity of Social pedagogy in Europe* (pp. 46–63). Hochschuleverlag GmbH & Co.
- ez.inn.no. (n.d.-a). *Studieplan 2022/2023: BASOS Bachelor i sosialt arbeid*. Retrieved November 11, 2022, from <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2022-2023-studiehaandbok/studier/hsv-fakultet-for-helse-og-sosialvitenskap/bachelor/basos-bachelor-i-sosialt-arbeid>
- ez.inn.no. (n.d.-b). *Studieplan 2022/2023: VUSOP2 Spesialpedagogikk 2 for 8.-13. trinn, Kompetanse for kvalitet*. Retrieved November 11, 2022, from <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2022-2023-studiehaandbok/studier/lup-fakultet-for-laererutdanning-og-pedagogikk/boa/vusop2-spesialpedagogikk-2-for-8.-13.-trinn-kompetanse-for-kvalitet>
- Fahlin, C. (1951). *Chronique Des Ducs De Normandie*. Almqvist & Wiksell.
- Firing, Ch., & Sørensen, M. (2019). Social pedagogy as a perspective in Denmark. In G. Eichsteller & B. Lieve (Eds.), *Social pedagogy as a meaningful perspective for Education and Social Care* (pp. 34–38). ThemPra Social Pedagogy.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. PAZ E TERRA. <https://docs.google.com/file/d/0B3IBEWDtnYyJNUNzQTFPQVE3NU0/edit?resourcekey=0--0QqDmuBrEZZe4IkY9QIoA>
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>

- Gjertsen, P. Å. (2015). *Sosial-pedagogikk: Forståelse, handling og refleksjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gradovski, M. (2018). Min forståelse av dialogens rolle i sosialpedagogisk praksis. 155-165 In E. Bjørkenes & M. Delås (Eds.), *Sosialpedagogikkens mangfold* (pp. 155–160). Vigmostad & Bjørke AS.
- Haaland, J. J. (2011). *Sosialpedagogikk og dannelse: Masteroppgave i sosialt arbeid, ved institutt for sosialfag* [Master's thesis, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger Archive. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185017/Sosialpedagogikk%20og%20dannelse.pdf>
- Hallstedt, P., & Högström, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy: a study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Holmbergs i Malmö.
- Hayes, D. (2017, June 1). *International focus: Social pedagogy in Denmark*. Children & Young People Now. <https://www.cypnow.co.uk/best-practice/article/international-focus-social-pedagogy-in-denmark>
- Hämäläinen, J., & Timonen-Kallio, E. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 10. <https://www.scienceopen.com/document?vid=e42626b3-e019-4a1d-a9ca-acc7db785395>
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. In A. Gustavsson, H. E. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and Theory in Social Pedagogy* (pp. 133–153). Daidalos.
- Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogy in Finland. *Kriminalogija i socijalna integracija*, 20(1), 95–104. <https://hrcak.srce.hr/file/126653>
- Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2015). Pedagogía Social en Finlandia y Suecia: Un análisis comparativo. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 129–152. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hroncová, J., & Niklová, M. (Eds.). (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí. – Teoretická reflexia a prax*. BELIANUM.
- Jarving, H. (1997). The Many Meanings of Social Pedagogy: Pedagogy and social theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 413–431. <https://doi.org/10.1080/0031383970410315>
- Jensen, J. J. (2011). Understanding of Danish Pedagogical Practice. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 141–157). Jessica Kingsley Publishers.
- Jensen, R. N. (2016). Social pedagogy in Denmark. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 103–127. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44159/25870>
- Karlsdottir, R., & Hybertsen, I. L. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø - En innføring i pedagogisk psykologi*. Akademika forlag.
- Kornbeck, R., & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The Diversity of Social pedagogy in Europe*. Hochschuleverlag GmbH & Co.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. ManaCon.

- Kyriacou, Ch., Avramidis, E., Stephens, P., & Werler, T. (2011). Social pedagogy in schools: Student teacher attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.629689>
- Kyriacou, Ch., Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/14681360902742902>
- Lone, A. (2018). Intet er så praktisk som en god teori – og intet er så teoreisk som en god praksis. In E. L. Bjørkenes & M. G. Delås (Eds.), *Socialpedagogikkens mangfold* (pp. 115–133). Vigmostad & Bjørke AS.
- Madsen, B. (2005). *Socialpaedagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Maříková, H., Petrusek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Mátel, A. (2012). „Teoretizovanie praxe“ v slovenskej sociálnej práci: výzva pre (ďalšie) vzdelávanie sociálnych pracovníkov. In E. Klimentová & B. Balogová (Eds.), *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: medzinárodná vedecká konferencia*, 26. – 27. 4. 2012 FF PU Prešov (s. 168–175). Prešovská univerzita.
- McMillan, S. (2013). *Kierkegaard and a Pedagogy of Liminality* [Doctoral dissertation, Brigham Young University]. Brigham Young University Archive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/3624>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos.
- Paulsen, E. (2018). Sosialpedagogikk - inkluderingsens kunst. 79-94. In E. L. Bjørkenes, M. G. Delås, M. Gradovski, J. J. Haaland, A. Lone, E. Paulsen, & K. Søndena, *Socialpedagogikkens mangfold* (pp. 79–111). Vigmostad & Bjørke AS.
- Persson, E. (2015). Sokratic dialog som pedagogisk metod. *Filosofisk tidskrift*, 2, 13–19. https://www.filosofisktidskrift.se/fulltext/2015-2/pdf/FT_2015-2_13-19_erik_persson.pdf
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social Pedagogy: An Approach Without Fixed Recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1), 6–28. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002>
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2019). Inequality as a social pedagogical question. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.008>
- Sabroe, P. (2008). *Social Education and Pedagogy: Heart – Head – Hands. Inclusive and participatory work with children, youths and adults*. http://www.thempra.org.uk/downloads/peter_sabroe.pdf
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Stephens, P. (2016, June 3). *The welfare state and social pedagogy in Norway*. University of Stavanger, Norway Invited Guest Lecture for California State University Master of Social Work Students. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1103.0642>
- Straum-Kansgar, O. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. In K. Fuglseth (Ed.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (pp. 30–51). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Svenska Akademien. (2022). *Pedagogikk*. Svenska Akademiens Ordböcker. https://svenska.se/saob/?sok=socialpedagogik&pz=4#U_S8449_34219
- ThemPra Social Pedagogy. (n.d.). *The Common Third*. Retrieved November 11, 2022, from www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/the-common-third/

Timonen-Kallio, E., & Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy-informed residential child care. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.010>

Tschudi, H. B. (2017). *Hva er dialog?* Morgenbladet. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2017/09/01/hva-er-dialog/>



Mgr. Annamária Šimšíková absolvovala v roku 2021 magisterské štúdium so zameraním na sociálnu pedagogiku na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde sa v súčasnosti v rámci vedecko-výskumnej činnosti doktorandského štúdia venuje téme rizikového správania detí vo vzťahu k online prostrediu. Je členkou Asociácie sociálnych pedagógov o.z. na Slovensku. Je spoluautorkou diela zameraného na rétoriku Marcus Fabius Quintilianus, rzymski pedagog (2019). Medzi jej záľuby patrí štúdium nórskeho a hebrejského jazyka.

První pokusy o inovativní přístup k péči o rizikovou mládež v USA

Lenka Hessová

Kontakt

Jihočeská univerzita v Českých
Budějovicích
Pedagogická fakulta
Jeronýmova 10
371 15 České Budějovice
Česká republika
hessova@pf.jcu.cz

✉ Korespondence:
hessova@pf.jcu.cz

Copyright © 2022 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Studie se v rámci historického ohlédnutí za inspirativními modely práce s rizikovou mládeží zabývá dvěma institucemi, které byly založeny v USA v první polovině 19. století. V úvodu je nastíněna situace v přístupu společnosti k rizikové mládeži v USA na začátku 19. století. Druhá část se zaměřuje na newyorský House of Refuge (Dům bezpečí), zejména v období 1824–1826, kdy byl jeho ředitelem Joseph Curtis.

Třetí část přibližuje bostonský House of Reformation (Reformatorium), kdy stál v jeho čele E. M. P. Wells. Obě instituce díky osvícenému vedení představovaly první nesmělé pokusy pracovat s rizikovou mládeží v USA „jinak“, tj. neuchylovat se pouze k represivním opatřením.

V závěru studie jsou shrnuty prvky, které oba projekty činily v jejich době výjimečnými. Z dostupných informací vyplývá, že veškeré inovativní snahy závisely na osobnosti ředitelů. Změna vedení zapříčinila návrat k politice trestu a odplaty ve vztahu k mladým a zařízení bohužel opět sklouzla k označení „obávaná instituce“. Nicméně odvážné působení Curtise a Wellse inspirovalo další reformátory péče o mládež, kteří pokračovali v pokusech pracovat s rizikovou mládeží „jinak“.

Klíčová slova: historie, riziková mládež, USA, New York House of Refuge, Boston House of Reformation, Curtis, Wells

First attempts at an innovative approach to care for at-risk youth in the USA

Abstract: As part of a historical review of inspiring models of work with at-risk youth, the study deals with two institutions that were founded in the US in the first half of the nineteenth century. In the introduction, the society's attitude towards at-risk youth in the US at the beginning of the 19th century is outlined. The second part focuses on the New York House of Refuge, especially in the period 1824–1826, when Joseph Curtis was its manager.

The third part looks at the Boston House of Reformation, when E.M.P. Wells managed the institution. Thanks to enlightened leadership, both institutions at the time represented the first tentative attempts to work with at-risk

youth in the USA "differently", i.e. not resorting only to repressive measures.

At the end of the study, the elements that made both projects exceptional at the time are summarized. In the case of the two presented institutions, the innovative efforts stood and fell with the personality of their managers. The change in management caused a return to the policy of punishment and retribution in relation to at-risk youth, and the facility unfortunately slipped back into the label of "dreaded institution". Nevertheless, Curtis and Wells' courageous work inspired other reformers who continued with their attempts to work with at-risk youth "differently."

Keywords: history, at-risk youth, USA, New York House of Refuge, Boston House of Reformation, Curtis, Wells

1 Úvod

Na začátku 19. století můžeme ve Spojených státech amerických pozorovat první ojedinělé pokusy o přehodnocení přístupu k práci s mladými delikventy a dětmi, které ještě nebyly trestané, ale vzhledem ke svým životním podmínkám byly mravně ohrožené. Také v USA totiž začaly mezi některými vlivnými filantropy pomalu rezonovat Pestalozziho názory na výchovu a převýchovu. Ústavy pro převýchovu mládeže měly být hlavně sociálním projektem pomáhajícím vyrovnat šance, nikoli represivním projektem, jehož prostřednictvím měla společnost dosáhnout odplaty. V některých velkých amerických městech, jako byly New York či Boston, byli vlivní a majetní občané dokonce ochotni podpořit teorii o přínosech prevence oproti uplatňování krutých represivních trestů. Cílem mělo být předcházet kriminalitě a podat mladistvým na scestí pomocnou ruku. Podnikatele zajímala zejména ekonomická výhodnost projektů pro společnost. Investice do prevence měla občany uchránit před nechtěnými investicemi do provozu vězeňských zařízení. Každý napravený mladistvý by totiž mohl všem ušetřit spoustu peněz. Proto byla podporována myšlenka zakládat tzv. reformatoria, tj. nápravné školy, které měly být alternativou k běžnému vězení¹.

Reformatoria pro děti a mládež měla sloužit k přesměrování nevhodně vynakládané energie. Měla mladým lidem poskytnout návod, jak se stát užitečnými občany. Represivní funkce trestu byla v reformatoriích upozaděna a upřednostňována byla převýchovná funkce opírající se zejména o systém odměn za žádoucí chování. Musíme však zmínit, že při nedodržení nastavených podmínek v zařízení nebyla vyloučena ani negativní motivace v podobě fyzických trestů, izolace či stravy o chlebu a vodě (Holl, 1971, s. 244–245).

V tomto článku připomeneme první dva pokusy pracovat se znevýhodněnou mládeží v USA jinak. Stejně jako Pestalozziho projekt měly i tyto velmi krátké trvání a ve své době nebyly doceněny, ale později se staly silným inspiračním zdrojem pro budoucí generace reformátorů. U těchto dvou projektů také můžeme pozorovat některé vysoce ceněné prvky projektu Junior Republic z konce 19. století. Junior Republic (Republika mladých) byla založena Williamem Reubenem Georgem a vlastně zahájila celosvětový trend zakládání tzv. republik mladých (Hessová, 2022).

Projekty, které zde představíme, byly založeny o více než půl století dříve. Šlo o newyorský House of Refuge (Dům bezpečí), spojovaný zejména s osobností Josepha Curtise, a bostonský House of Reformation (Reformatorium), vedený knězem Eleazerem Matherem Porterem Wellsem.

¹ Musíme podotknout, že naprostá většina mladistvých končila v té době v USA ve smíšených věznicích, které nepracovaly s žádnými kritérii pro dělení vězňů. Panovaly tam velmi drsné podmínky a mladí delikventi se díky zkušenějším dospělým spoluvězňům mohli zdokonalovat v kriminálních dovednostech (Bacon, 1917).

2 House of Refuge

Podnět k založení této instituce zavdalo patnácti prominentních občanů New Yorku nespokojených s podmínkami ve státním vězení New Gate. V zimě na přelomu roku 1815 a 1816 se setkali v domě jednoho z nich, Josepha Curtise, aby debatovali o příčinách chudoby a kriminality. V letech 1818 až 1819 podnikl člen této skupiny, vychovatel a filantrop John Griscom, studijní cestu do Anglie, kde navštívil různá nápravná zařízení určená pouze mládeži. Pro Griscoma bylo v rámci jeho studijní cesty velmi přínosné setkání se známou reformátorkou britského vězeňského systému Elizabeth Fryovou (Holl, 1971). Po Griscomově návratu do USA byla ustanovena komise, která si kladla za cíl přenést podobný typ zařízení, jaká pozoroval v Anglii, do New Yorku. Nová instituce měla sloužit jak soudně trestaným, tak ještě netrestaným, ale mravně ohroženým dětem a mladistvým. Aby mohl být projekt realizován, zformovala se z původní společnosti Society for the Prevention of Pauperism (Společnost pro prevenci chudoby) úže profilovaná skupina Society for the Reformation of Juvenile Delinquents (Společnost pro nápravu mladých delikventů, dále jen „Společnost“), jejímž úkolem bylo shánět finanční prostředky, zajistit pozemky a realizovat záměry domova pro mladé delikventy. Zajímavostí je, že v duchu Pestalozziho švýcarských venkovských výchovných ústavů byl projekt od svého počátku plánován jako zařízení koedukované, což tou dobou nebylo v USA běžné (Hessová, 2022). V roce 1824 byl tedy v New Yorku z iniciativy Společnosti založen House of Refuge (Dům bezpečí)².

Společnost měla na starosti finanční správu ústavu, shánění prostředků na jeho provoz a styk s veřejností, avšak zodpovědnost za výchovnou stránku ústavu svěřila jeho prvnímu výkonnému řediteli Josephu Curtisovi. Ten zodpovídal za vzdělávací program a každodenní chod, přestože nebyl povoláním učitel. Byl spíše nadšeným filantropem-dobrovolníkem a reformátorem se spoustou ideálů. Navíc měl jako úspěšný podnikatel kontakty na většinu významnějších filantropických organizací ve městě (Holl, 1971).

Stejně jako před ním Pestalozzi se i on domníval, že absence pedagogického vzdělání není v převýchovném působení na škodu, že mu při práci s mládeží postačí pouhá vůle. Chtěl svým svěřencům zajistit pocit bezpečí domova a zahrnout je křesťanskou láskou, se kterou se podle jeho mínění předtím v životě nesetkali (Pickett, 1969, s. 68). Curtis do projektu na konci roku 1824 vstupoval s plným nadšením a odhodláním praktikovat výchovu založenou na rodinném uspořádání a lásce, nikoli na trestu. Chtěl také využít venkovského prostředí, které samotný areál rozprostírající se na čtyřech akrech půdy mezi Bloomingdale Road a Old Post Road nabízel. Z první výroční zprávy vyplývá, že Dům bezpečí obývalo 69 svěřenců – za tuláctví a drobné krádeže tam šest osob dal umístit soud a 47 policie; dále bylo za krádeže do domu posláno 16 dětí z chudobince (Pickett, 1969, s. 80).

Výchovný koncept založený pouze na vlídném, respektujícím a vysvětlujícím přístupu však Curtisovi dlouho nevydržel. Už když se jeho rodina nastěhovala na novou adresu, čelila prvnímu problému. V souladu se svým přesvědčením o poskytování praktické pomoci potřebným adoptovala jednu mladou dívku, která jí měla v novém domově pomáhat. 1. ledna 1825 přivedla policie do Domu bezpečí prvních sedm chráněnců. Adoptovaná dívka využila rozruchu souvisejícího s nově příchozími a s drobnými suvenýry okamžitě utekla. Curtis ji našel až po čtyřech dnech a přivedl ji zpět. Tak se z bývalé pomocnice stala osmá chráněnka. Tato příhoda také dokazuje, že pobyt v Domě bezpečí nebyl založen na dobrovolnosti ze strany chráněnců, jak tomu bylo například později v Junior Republic. Děti tam byly drženy pomocí různých preventivních opatření (zamykání, dozor, vysoké zdi). Horlivý Curtis brzy pochopil, že jeho reformátorské sny nekorespondují s každodenní realitou v zařízení. Jeho mladí chráněnci navíc nedoceňovali sílu komunikace a neustálého domlouvání, proto i on, stejně jako netrpělivý Pestalozzi, praxi oproti vysněné převýchovné teorii poněkud modifikoval (Durdík, 1888,

² V tomto článku uvádíme jen popis inspirativní éry tohoto zařízení. Po nuceném odchodu Curtise se pod vedením dalších ředitelů a vlivu Society for the Reformation of Juvenile Delinquents House of Refuge opět proměnil v konzervativní nápravné zařízení a mnoho reformátorů se proti němu začalo vymezovat (Holl, 1971, s. 243–244).

s. 38). Usoudil, že když na některé chlapce domluva neplatí, bude muset sáhnout i po metle stejně jako každý jiný milující otec v té době (Pickett, 1969, s. 68).

Postupně se tak fyzické tresty (výprask metlou, izolace, strava o chlebu a vodě) staly běžnou součástí denní rutiny v zařízení. Musíme však podotknout, že se Curtis kromě uchylování se k metle snažil i o pozitivní motivaci. Například těm, kteří se celý týden chovali slušně, v neděli ráno nabízel kávu a dort. Ti, kteří dokončili veškeré své povinnosti do sobotního odpoledne, se za příznivého počasí mohli chodit koupat. Ten, kdo se choval opravdu vzorně, dokonce dostal povolenku opustit zařízení. Jestliže však někdo výhod zneužil, utekl a musel být násilím přiveden zpět, byl opět potrestán. Když se ale mladí uprchlíci vrátili dobrovolně, Curtis jim odpustil a žádný trest je nečekal. Curtis se také se svými svěřenci snažil trávit co nejvíce volného času. Účastnil se s nimi různých sportovních aktivit, zavedl večerní čtení knih od dobrovolných dárců a také večerní debaty o životě a náboženství. Když byli jeho svěřenci patřičně zvědaví a kladli mnoho otázek, mohli být odměněni posunutím večeřky. Curtis dokonce experimentoval s částečnou formou samosprávy, kdy rozhodování o potrestání viníka přenechal vrstevnickému soudu (Holl, 1971, s. 245; Pickett, 1969, s. 75–76).

Ač se organizace dne v Domě bezpečí mohla zdát nezkušenému oku chaotická, měl denní řád v zařízení určitou strukturu. Například každé ráno před snídaní měli všichni nástup. Pak ti, kteří měli zájem, mohli závodit s Curtisem v rychlostním běhu. Následovala snídaně a po snídani se všichni rozešli za svými povinnostmi. Curtis podporoval jak vzdělávání, tak fyzické aktivity. Stejně jako Pestalozzi věřil v příznivé účinky manuální práce na formování charakteru, a proto podporoval své svěřence ve všech pracovních aktivitách. V prostorách Domu bezpečí byla pro tyto účely brzy otevřena dílna na zpracování slámy, kde se mladí učili vyrábět koše a klobouky. Rovněž bylo možné přes spravující Společnost zprostředkovat svěřencům práci mimo ústav; v takovém případě byl nad takto zaměstnanými zajištěn dohled. Přestože práce zabírala značnou část dne obyvatel Domu bezpečí, věřitelé neustále napadali Curtise pro příliš benevolentní přístup a poskytování nadměrného množství volného času svěřencům. Kromě nepochopení výchovného konceptu ze strany věřitelů a nedostatku financí čelil Curtis také tlaku rodičů umístěných dětí, protože ti se nechtěli vzdát práva na své děti a chtěli o jejich osudu rozhodovat, ač nezvládali plnit své rodičovské povinnosti. Působení rodičů bylo bohužel často to poslední, co svěřenci Domu bezpečí k úspěšnému návratu do společnosti potřebovali (Pickett, 1969, s. 75–76).

Aby byly umlčeny stížnosti rodičů, že Dům bezpečí pouze využívá dětské práce a zanedbává mravní a náboženskou výchovu, přizvala Společnost v roce 1825 ke spolupráci dobrovolné ženské uskupení, aby pomáhalo zejména s výchovou a vedením dívek. Ženská skupina složená převážně z manželek členů Společnosti měla být přínosem pro zařízení, je však otázkou, zda tomu tak skutečně bylo. Úspěch svého převýchovného působení hodnotily ženy podle množství náboženských textů, které se dívky naučily nazpaměť.

V dubnu 1826 navštívil Dům bezpečí John Pintard. Mladí obyvatelé domova na něj udělali velký dojem, chválil čistotu a upravenost 63 chlapců a 18 dívek pracujících v dílně. Zařízení bylo veřejně chváleno i dalšími významnými osobnostmi města a bylo uváděno jako vzor budoucího směřování práce se sociálně znevýhodněnou mládeží. Bohužel paradoxně touto dobou vyvrcholil spor Curtise a členů Společnosti. Ač navenek věřitelé a ředitel ústavu působili v rozhodování jednotně, Curtis byl už příliš unaven neustálým obhajováním svých postupů před svými nadřízenými. Silná skupina vlivných členů Společnosti navíc pomalu tlačila na posílení disciplinárního systému na úkor původně nabízené pomoci, bezpečí a křesťanské lásky. Curtis se nakonec rozhodl z projektu vystoupit a podal rezignaci. Své rozhodnutí odůvodnil tím, že jeho výchovná koncepce se už natolik liší od výchovné koncepce Společnosti, že s ní nemůže nadále spolupracovat. Na rozdíl od členů Společnosti i přes počáteční nedorozumění a stále se opakující útky důvěřoval dětem a věřil v sílu pozitivní motivace. Nechtěl se už dále podílet na budování disciplíny pomocí trestání a věznění, protože si vlastním působením ověřil, že tato cesta k úspěšné převýchově a změnám postojů mladých nevede (Holl, 1971).

Přestože Dům bezpečí fungoval i po Curtisově odchodu, ztratil auru inovativnosti a postupně se transformoval v klasické vězení pro mladé, proti kterému Curtis a jeho přátelé vystupovali. V dobách

vzniku Junior Republic (Republiky mladých) už tak mohl být uváděn jako odstrašující příklad instituce, kterou Georgeova Republika mladých zcela jistě nebude. Pickett konstatuje: „Sny o laskavém otci, sloužícím své malé smečce neukázněných dětí, odešly s ním. Stejně tak odešel i sen Beccaria a Pestalozziho. Curtisova přílišná lidskost a nedůsledná metoda lásky a biče vůči jeho svěřencům vyvolávala u spořádanějších duší Společnosti neklid. Chtěly systém a Curtis se zdál zcela nesystematický“ (Pickett, 1969, s. 85).

Thomas Mott později na adresu reformatorií poznamenal, že je velká škoda, že vlastně kromě zaměření na mladé postupně přejala stejný systém provozu jako věznice pro dospělé, ač se společnost tou dobou dávno přesvědčila, že krutý represivní systém vězně nenapraví. Navíc zdůrazňoval, že zejména při práci s mládeží je pro rozvoj žádoucích vlastností zapotřebí poskytnout určitou míru svobody. Podle něj musel přístup založený na trestech, který při práci s delikventy nezohledňoval fakt, že jde především o práci s lidskými bytostmi, vždy selhat (Osborne, 1916, s. 112–115).

3 Boston House of Reformation

V roce 1826 byla v Bostonu schválena stavba House of Reformation (bostonského reformatoria). Reformatorium mělo být součástí strategie města v boji s chudobou a kriminalitou. V roce 1824 koupili radní města pod vedením nového starosty Josiaha Quincyho 53 akrů nevyužívané půdy v jižním Bostonu, kde měly postupně vyrůst čtyři instituce: House of Industry (pracovní internátní škola pro sociálně znevýhodněné děti), House of Reformation (reformatorium pro mladé provinilce), House of Correction (věznice) a Lunatic Asylum (zařízení pro duševně choré). Reformatorium mělo být provozováno po vzoru newyorského Domu bezpečí, bylo však určeno pouze trestaným dětem a mladistvým a mělo sloužit jako alternativa k soudem udělenému trestu vězení. Přijímány byly děti a mladiství do věku 17 let. Stejně jako v New Yorku šlo o zařízení koedukované, i když je z výročních zpráv patrné, že počty chlapců značně převyšovaly počty dívek. První svěřenci tam byli přijati v červnu 1827 (Public Documents of Massachusetts, 1866, s. 19–38).

Projekt bostonského reformatoria je zajímavý zejména díky působení nadšeného a idealistického mladého kněze Wellse, který byl ředitelem této instituce v letech 1828 až 1832. Stejně jako Curtis musel i on neustále před všemi obhajovat své metody a bojovat s přetrvávajícím podezřením spoluobčanů, že své mladé trestané příliš hýčká. Mýtus odplaty byl ve společnosti tou dobou stále velmi silný a na výchovu založenou na víře v mladé, lásce a pochopení většina pohlížela s velkou nedůvěrou (Brenzel, 1985, s. 36).

Wells svůj bostonský ústav provozoval jako miniaturní verzi kopírující demokratické uspořádání USA. Oproti Curtisovi byl vyzbrojen větší mírou trpělivosti, proto byl mnohem benevolentnější ohledně disciplíny. Fyzické tresty a zavírání na samotku v Reformatoriu úplně zrušil. Systém, který ve svém domově pro rizikovou mládež nastavil, byl na svoji dobu revoluční. V systému tehdejších nápravných ústavů přišel s velmi odvážným kurikulem. Strukturoval aktivity svých chráněnců mezi jídly na pět a půl hodiny práce a výuky řemeslu. Čtyři hodiny denně byly věnovány školní výuce. Vzhledem k nedostatku personálu spoléhal během výuky na lépe chápající a rychleji se učící děti, aby látku svým vrstevníkům pomohly vysvětlit a pochopit. Takto se všichni cvičili v základních dovednostech čtení, psaní a počítání (Brenzel, 1985).

Na rozdíl od jiných zařízení podobného typu kladl Wells, stejně jako Curtis, velký důraz na volnočasové aktivity. Svým svěřencům dopřával denně neuvěřitelných dvě a čtvrt hodiny odpočinku dle vlastního uvážení. Tak jako před ním Curtis a po něm George se volnočasových aktivit zúčastňoval spolu se svými svěřenci. Hra byla pro všechny velmi vysoko na společném žebříčku hodnot. Bostonské reformatorium během jeho působení připomínalo spíše domov a suplovalo fungující rodinné uspořádání, se kterým se většina malých obyvatel dříve nesetkala. Ke svým svěřencům Wells přistupoval prostě jako otec ke svým dětem. Převýchovný proces stavěl spíše na podpůrném přístupu založeném na pochopení a opírajícím se o pozitivní motivační systém. Všichni obyvatelé domova si vybírali vlastní oblečení

a nenosili uniformy. Wells je také nechal rozhodovat o vnitřním chodu zařízení, jako by byli svobodnými občany. Mladí obyvatelé byli podle chování rozděleni do dvou skupin – bon a mal. Právě skupina bon měla právo se v hlasování podílet na organizaci Reformatoria (Holl, 1971).

V zařízení byla tzv. kniha chování, kam si svěřenci sami každý den zapisovali kladné i záporné body. Kladné body znamenaly podobné výhody, jako jsme viděli u newyorského Domu bezpečí. Záporné body znamenaly odnětí některých privilegií. Stejně jako v New Yorku měli i v Bostonu svůj dětský soud tvořený z 12 zástupců třídy bon a předsedal mu Wells. Oproti New Yorku si navíc mladý provinilec mohl vybrat, jaký trest navržený soudem vykoná. Holl k tomu poznamenal: „I Wells objevil sladké tajemství antiinstitucionální metody – přizpůsobit instituci potřebám, osobnosti a instinktům dítěte – dítě pak bude vychováno tak, že jeho chování bude vyhovovat požadavkům společnosti, do které se má navrátit“ (Holl, 1971, s. 247).

Wellsův způsob vedení ústavu byl ale pro většinu místních politiků příliš benevolentní a nepochopitelný. Neviděli v něm patřičný systém, žádný strukturovaný vzorec pro efektivitu a produktivitu, který by se dal duplikovat i jinde. V roce 1832 poslali radní do Reformatoria inspekci a její členové byli šokováni tím, co viděli. Wellsovi vytýkali nedostatečnou školní přípravu, špatnou produktivitu dílen, mizernou hygienu a přílišný důraz na volnočasové aktivity. Tvrdili, že záměrem pro zřízení Reformatoria byl ekonomický přínos, tj. transformace mladých delikventů v pracovitě občany, nikoli vytváření příležitostí k odpočinku a hře. Úředníci neměli pochopení pro upřednostňování rozvoje osobnosti před strukturovanou rutinou a disciplínou. Město bohužel nehodlalo vedení Reformatoria v duchu, ve kterém ho vedl Wells, dále podporovat. Ten proto odstoupil³. Stejně jako tomu bylo v New Yorku, i tento ústav se po odchodu inovátora s ideály velmi rychle přetransformoval v klasické vězení, které už nikoho neinspirovalo a mohlo být novodobými reformátory uváděno jako odstrašující příklad péče o děti a mladistvé.

4 Shrnutí

Jak je z předchozích řádků patrné, veškeré pokusy o inovativní přístup v newyorském House of Refuge i bostonském House of Reformation byly závislé na osobnostech jejich ředitelů a jejich schopnosti prosazovat své ideály navzdory věřitelům, finanční situaci a rodičům chráněnců⁴.

To, co Curtis v New Yorku nesměle začal, Wells v Bostonu dále rozpracoval. Rozdíly mezi newyorskou a bostonskou institucí byly spíše formálního rázu. Newyorský House of Refuge vznikl z iniciativy několika vlivných filantropů a sloužil pro umístění mladých delikventů odsouzených soudem, ale i pro umístění dětí a mladistvých, kteří nespáchali trestný čin, ale byli pro své rodiče obtížně zvladatelní. Bostonský House of Reformation byl založen z iniciativy radních města a sloužil pouze mládeži už soudem trestané, měl být mírnější alternativou k trestu vězení.

Veškeré pokusy o inovativní přístup v newyorském House of Refuge i bostonském House of Reformation byly závislé na osobnostech jejich ředitelů a jejich schopnosti prosazovat své ideály navzdory věřitelům, finanční situaci a rodičům chráněnců.

Ani jeden z reformátorů nebyl původním povoláním učitel a ani jeden tuto skutečnost nepovažoval za nevýhodu při práci s rizikovou mládeží. Oba byli po vzoru Pestalozziho motivováni pouze svým vlastním přáním změnit nastavení ve svěřeném ústavu. Oba chtěli svým chráněncům poskytnout bezpečné místo, které by spíše než vězení připomínalo domov a bylo založeno na rodinném uspořádání. Oba byli v tomto směru vedeni silným křesťanským cítěním a touhou po poskytování praktické pomoci bližnímu. Curtis byl oproti Wellsovi méně trpělivý a od svých ideálů se často odchyloval. Nicméně ani jemu nelze

³ V tomto článku popisujeme jen inspirativní období 1828–1832, kdy tam působil Wells.

⁴ V Bostonu nemuseli zohledňovat vůli rodičů, děti tam přiřazoval soud – jednalo se o alternativu vězení.

upřít upřímnou snahu o podpůrný, respektující přístup při práci s rizikovou mládeží. Někdy se uchyloval i k fyzickým trestům, když svěřenci nespolečně pracovali, avšak při projevení ochoty ke spolupráci ze strany svěřených dokázal být benevolentní a odpouštěl, jak dokazuje popsání vyrovnávání se s útekem v House of Refuge.

Oba reformátoři přikládali velký význam volnočasovým aktivitám, kterých se účastnili spolu se svými svěřenci. Nezanedbávali ani školní docházku a rozvoj pracovních dovedností. Podporovali možnosti rozvíjet se intelektuálně, fyzicky i manuálně. Možnost realizace různých aktivit nabízeli přímo ve svém ústavu, ale také ji zprostředkovávali za jeho zdmi (např. různé pracovní stáže).

Vše se snažili podřídit schopnostem, možnostem a zájmům svěřené mládeže, což bylo tou dobou v USA ojedinělé. Veřejně uznávanou a podporovanou tamější normou tehdy totiž bylo, aby se jedinec přizpůsobil instituci, nikoli instituce jedinci.

Oba z nedostatku financí a personálu, ale také z osobního přesvědčení podporovali samostatnost svých svěřenců a aktivně je připravovali na život za zdmi ústavu. Často vlastně praktikovali fröbelovské „cvičení se v žití“. Prostředkem pro osvojení základních dovedností pro život v demokratické společnosti pro ně byla motivace mladých, aby se aktivně podíleli na správě a organizaci života v ústavu (např. formou vrstevnického soudu).

Bohužel i takové nadšence, jakými byli Curtis a Wells, odradil od jejich poslání neustálý boj s nepochopením veřejnosti a věřitelů. Oba tlak nakonec neustáli a odešli. Můžeme však tvrdit, že přestože byly jejich pokusy o reformu systému práce s mládeží ve výsledku neúspěšné, zanechaly po sobě stopu na cestě, kterou během následujících staletí pomáhaly upravovat další generace nadšenců. Curtis i Wells a po nich mnoho dalších dokazují, že změna systému byla možná jen po velmi malých, bolestných a trpělivých krocích.

Vzhledem k tomu, že navzdory nespornému pokroku na cestě pomoci mladým delikventům naráží zejména profesionálové v oboru institucionální péče na mnoho nedostatků a překážek, může být i pro ně Curtisovo působení v newyorském House of Refuge a Wellsovo působení v Boston House of Reformation povzbuzením, že snahy o inovativnost při práci s rizikovou mládeží mají smysl. Nastavená společenská norma péče o rizikovou mládež je totiž z dlouhodobého hlediska pružná.

Literatura

Bacon, C. (1917). *Prison Reform*. The H. W. Wilson Company.

Brenzel, B. (1985). *Daughters of the State: A Social Portrait of the First Reform School for Girls in North America, 1856–1905*. The MIT Press.

Durdík, P. (1888). *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*. Fr. A. Urbánek.

Hessová, L. (2022). *Vybrané modely převýchovné institucionální péče o dítě z přelomu 19. a 20. století v kontextu současné české etopedické praxe: historicko-pedagogický výzkum* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/171780>

Holl, J. M. (1971). *Juvenile Reform in the Progressive Era*. Cornell University Press.

Osborne, T. M. (1916). *Society and Prison: Some Suggestions for the New Penology*. Yale University Press.

Pickett, R. S. (1969). *House of Refuge*. Syracuse University Press.

Public Documents of Massachusetts. (1866). *Annual Reports of various public officers and institutions for the year 1865*. Wright & Potter State Publishers.



PhDr. Lenka Hessová, Ph.D. v doktorském programu vystudovala Pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zajímá se o historii netradičních modelů převýchovné péče o rizikovou mládež. Zejména studuje modely se silnou vnitřní sociální strukturou, modely založené na dětské samosprávě. Působí jako odborná asistentka na Katedře anglistiky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Osobnost sociální pedagogiky

Břetislav Hofbauer – významný autor české pedagogiky volného času

Michal Kaplánek, Lenka Neuwirthová

Ačkoliv si česká pedagogická veřejnost spojuje pedagogiku volného času zejména s tzv. zájmovou činností¹, můžeme ji zčásti zařadit pod sociální pedagogiku. Jedná se totiž o výchovu (ve volném čase, pro volný čas a skrze volný čas). Současně je to výchova, která probíhá mimo školu a má často charakter komplexní interakce vychovatele a vychovávaného. Výzkum pedagogické dimenze volnočasových aktivit patří tedy jednoznačně do oblasti sociální pedagogiky, zatímco interdisciplinární výzkum fenoménu „volný čas“ sociální pedagogiku přesahuje². Proto do sociální pedagogiky patří také „pedagogický výzkum volného času“³. Tento pojem můžeme volně interpretovat jako výzkum edukačního dopadu volného času jako takového, volnočasových aktivit, a v neposlední řadě edukačních činností spojených s volným časem.

Břetislav Hofbauer byl jedním z nestorů československé a později české pedagogiky volného času. Byl celoživotně přesvědčen, že jak aktivity, které člověk realizuje ve volném čase, tak i prostředí, v němž je realizuje, a především lidé, s nimiž se přitom stýká, osobnost člověka formují. Organizace dětí a mládeže, hájení jejich zájmů a pěstování zájmové činnosti byly pro Hofbauera celoživotní náplní, ale také motivací k vědecké a publikační práci v této oblasti.

Kdo byl Břetislav Hofbauer?

Narodil se 8. srpna 1925 v Praze, kde později absolvoval Filosofickou fakultu Univerzity Karlovy a získal doktorát z filosofie. Po návratu z vojenské služby v roce 1954 pracoval v Domě pionýrů a mládeže Praha 2 v Grébovce. Toto zařízení se v šedesátých letech stalo Ústředním domem pionýrů a mládeže a Hofbauer pak jeho ředitelem. Následkem tzv. normalizace musel v roce 1970 přejít jako vychovatel na Zvláštní učiliště a internátní školu v Litni⁴. V letech 1984–1989 pracoval v Mezinárodní organizaci novinářů. Po listopadu 1989 se zasadil o transformaci domů pionýrů a mládeže na domy dětí a mládeže, což v praxi znamenalo zachování státní podpory tohoto sektoru. V roce 1991 se stal spoluzakladatelem Evropské asociace zařízení volného času dětí a mládeže (EAICY) se sídlem v Praze,

¹ Pojem „zájmová činnost“ vznikl v padesátých letech 20. století jako označení pro náplň mimotřídní a později mimoškolní výchovy, která se realizovala zejména v pionýrských domech. Podstatou zájmového vzdělávání bylo podpořit a prohloubit zájem o témata, s nimiž se žáci setkali ve škole a které chtěli rozvíjet i ve svém volném čase. Vzhledem k tomu, že se označení této činnosti odvozuje od psychologického termínu „zájem“, dá se jen těžko přeložit do cizích jazyků. Nejblíže pojmem je „hobby“ (koníček), který označuje spíše zálibu dospělých v činnostech, které nemohou realizovat v práci.

² Výzkum fenoménu volný čas je ve světě znám pod názvem „leisure studies“, zatímco výchova ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas je v německé jazykové oblasti opět převážně doménou sociální pedagogiky. Úsilí německých odborníků o vytvoření silné samostatné univerzitní vědy „Freizeitpädagogik“ přes odvážné pokusy sedmdesátých a osmdesátých let, ztroskotalo. „Pedagogika volného času“ se udržela jako samostatný obor na vysoké škole v Brémách a na vysokých školách neuniverzitního typu v Rakousku.

³ Komise pedagogiky volného času při Německé pedagogické společnosti se v devadesátých letech přejmenovala na Komisi pro pedagogický výzkum volného času (srov. Kaplánek, 2017).

⁴ Hofbauer byl v době tzv. „normalizace“ zařazen do seznamu osob doporučených k zařazení do jednotné centrální evidence představitelů a exponentů pravice ústředním výborem KSČ. Seznam byl zveřejněn v Lidových novinách v roce 1992 (červenec–srpen); nyní je dostupný na serveru www.totalita.cz (deník Lidové noviny, n.d.).

později členem jeho předsednictva a sekretariátu. V české sekci DCI (Sdružení zastánců dětských práv ČR) působil jako místopředseda výkonné rady a vedoucí sekce participace dětí a mládeže na životě společnosti.

Téma volného času je možné považovat za těžiště Hofbauerova díla. Jeho pohled na volný čas zůstává v průběhu let více méně konstantní. V jeho díle nemůžeme identifikovat žádné prudké zvraty nebo změny pohledu na tuto problematiku. Chronologickým sledováním jeho publikací v tomto oboru objevujeme spíše neustálé prohlubování jednotlivých témat a názorů, nikoliv však jejich revizi.

Hofbauerova publikační činnost má své počátky v padesátých letech, kdy byl členem redakční rady vydavatelství Mladá fronta. Ačkoliv jeho první díla byla silně ovlivněna vládnoucí komunistickou ideologií, lze mezi řádky vyčíst, že si byl vědom limitů, jimiž tehdejší „strana a vláda“ omezovala svobodný rozvoj individualit. Zejména v závěru života se snažil zúročit nejen svou zkušenost, ale také sečtělост a všeobecný přehled – začal se věnovat budování pedagogiky volného času jako vědecké a studijní disciplíny. V tomto období svého života vytváří jednotící koncepce, pojmenovává funkce a cíle volného času.

Na sklonku života přednášel Hofbauer pedagogiku volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity a stál u zrodu Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času. Zemřel 9. ledna 2007.

Okruhy odborného zájmu Břetislava Hofbauera

Břetislav Hofbauer se během svého dlouhého života věnoval zejména třem tématům, k nimž se vázala jeho publikační činnost. Prvním tematickým okruhem byly *organizace dětí a mládeže*. Nemáme doloženo, zda byl Hofbauer v dětství či v dospívání členem nějaké mládežnické organizace, každopádně se začal touto problematikou zabývat nejpozději ve svých 26 letech, tedy v roce 1951⁵. Můžeme předpokládat, že toto téma soustavně sledoval, ačkoliv první Hofbauerova samostatná publikace, která se zabývá organizacemi dětí a mládeže, pochází až z šedesátých let. Jedná se o zajímavé dílko s názvem *Dětské hnutí v Československu v letech 1945–1949* z roku 1966 (Hofbauer, 1966). Přestože se v knížce zdůrazňuje význam „pokrokového“ dětského hnutí⁶, tedy Pionýrské organizace Československého svazu mládeže, pozorný čtenář v publikaci objeví skryté ocenění skautingu a jeho výchovného systému.

Jak vyplývá z Hofbauerova životopisu, byl v letech 1970–1984 politicky odstavený. Po skončení této etapy skončilo také Hofbauerovo nucené „mlčení“. Mohl znovu publikovat. A opět se vrací k svému oblíbenému tématu *dětské hnutí*. V nakladatelství Mladá fronta publikuje knihu *Boj o jednotu dětského hnutí v Československu, období národní a demokratické revoluce 1944–1948* (Hofbauer, 1985).

Zájem o organizace dětí a mládeže přivedl Hofbauera k druhému tématu jeho odborného zájmu, a tím byl *princip participace* a s ním související metoda animace. Hofbauer poznal především francouzskou sociálně-kulturní animaci a prostudoval stěžejní díla klíčových autorů – Augustina, Gilleta a Besnarda (Augustin & Gillet, 2000; Besnard, 1980). Podobně jako Opaschowski považoval i Hofbauer sociálně-kulturní animaci za jednu ze specifických metod pedagogiky volného času. Všechny druhy animačních přístupů, a zejména původně levicově orientovaná metoda sociálně

⁵ Hofbauer se stal v roce 1950 učitelem v Komořanech u Mostu a v roce 1951 nastoupil jako referent na tehdejší ministerstvo školství. Do této doby můžeme datovat vznik prvních dvou monografií, na nichž se autorsky podílel a které vyšly v době jeho vojenské služby (1952–1954). Jednalo se o příručku *Kniha vedoucího pionýrů* (Hofbauer, 1952a) a o učebnici pro pedagogická gymnázia *Pionýrská organizace Československého svazu mládeže* (Hofbauer, 1952b).

⁶ Vnuceným negativním hodnocením skautingu jsou poznamenány hlavně jeho práce, které publikoval v letech 1964–1967 spolu se svými kolegy (Cach & Hofbauer, 1967; Čmolík & Hofbauer, 1964; Hofbauer & Čmolík, 1964).

kulturní animace, totiž počítá s podporou zapojení „lidových vrstev“⁷ do života společnosti: „v těchto formách animace jde o zvýšení možnosti participace a ovlivnění společenské reality tam, kde se animace realizuje“ (Kaplánek, 2013). Participaci – jakožto podíl účastníků společenských, kulturních i volnočasových aktivit na jejich plánování, realizaci i hodnocení – můžeme tedy považovat za základní „školu demokracie“ (srov. Kaplánek & Kočerová, 2011). Takto chápal participaci také Hofbauer, který publikoval v posledních letech svého života, kromě článků, především v časopise *Vychovatel*, také dvě sice stručné, ale v kontextu ČR významné práce o participaci (Hofbauer, 2002, 2003).

V první publikaci s podnázvem *Přání, potřeba nebo reálná možnost?* Hofbauer participaci definuje a popisuje vývoj prosazování participace dětí a mládeže v evropském prostoru. Vychází zde jak z oficiálních dokumentů Rady Evropy, tak z doporučení zveřejněných v sousedních zemích (BMFSFJ, n.d.; Council of Europe, n.d.). Autor vnímá participaci jako nástroj, který může mládež dále rozvíjet, a tak objevovat sama sebe a organizovat svět, v němž žije (srov. Hofbauer, 2002, s. 7). Nezůstává však pouze u teorie a u aplikace participačního principu v zahraničí, ale zabývá se především rozvojem participace v České republice (Hofbauer, 2002, s. 9–35). Druhá publikace zasazuje participaci dětí a mládeže na životě společnosti ještě více do kontextu evropské integrace a myšlenky „evropanství“⁸. Seznamuje v ní čtenáře s evropskými strukturami, které napomáhají participaci dětí a mládeže.

Z kontextu poznáváme, že téma participace je spojené nejen s animačním přístupem, ale také – a ještě více – s otázkami lidských, a zejména dětských práv. Z toho můžeme vyvodit, že zájem o participaci dětí a mládeže u Hofbauera souvisel a možná i přímo vycházel z jeho angažovanosti pro práva dětí (funkce ve Sdružení zastánců dětských práv ČR).

Třetím tématem, které provázelo Hofbauera po celý život, bylo téma *volného času* a jeho „pedagogického zhodnocování“⁹. Tomuto tématu budeme věnovat – jako pedagogové volného času – pochopitelně největší pozornost. Budeme sledovat nejdříve jeho reflexi pojmu „volný čas“ z hlediska sociologie a filosofie, v návaznosti na to si pak představíme jeho pohled na volný čas z pedagogické perspektivy.

Hofbauer a jeho pohled na volný čas

Filosofickým základem Hofbauerova pohledu na volný čas byl systemický přístup. Přestože se nedá spolehlivě doložit, jaké filosofické paradigma užíval, je prokazatelné, že oblast volného času považoval za ucelený systém, který je tvořen nejen samotným disponibilním časem, ale také aktéry volnočasových aktivit a dalšími činiteli, kteří ovlivňují užívání volného času (prostory, programové nabídky, hmotné zařízení, finanční podmínky atd.). Ve svém diskurzu se vždy snažil zachovat souvislost všech těchto činitelů a obával se jednostranného zdůraznění některého z nich, protože byl přesvědčen o jejich vzájemné závislosti.

Pokud jde o pedagogiku volného času jako vědu, nacházel podněty především u francouzských a německých autorů (Dumazédier a Opaschowski). Při definování a charakteristice pojmů se snažil o syntézu myšlenek autorů, z nichž vycházel. Vzhledem k svému dialektickému způsobu myšlení interpretoval i základní pojmy poměrně složitě; nechtěl totiž zanedbat žádný aspekt, který považoval za důležitý.

⁷ K pojmu „lidové vrstvy“ srov. Kaplánek (2011).

⁸ Evropanství chápe ve shodě českým Velkým sociologickým slovníkem (Linhart et al., 1996) jako „vědomí příslušnosti evropských národů ke společnému zeměpisnému prostoru a historii, ke společnému základu kultury, hodnot, norem a vědění“ (srov. Hofbauer, 2003, s. 7).

⁹ Pojem „pedagogické zhodnocování volného času“ vytvořil sám Hofbauer a v pozmeněné formě jej prosadil jako titul poslední publikace, na níž se ve svém životě podílel (Hájek et al., 2008).

Hofbauer byl zřejmě první český autor, který použil výraz „pedagogika volného času“, a to zřetelně pod vlivem právě se rozvíjející německé *Freizeitpädagogik*. Tuto zmínku o pedagogice volného času najdeme v přehledové studii (analýze) vydané roku 1968 pod názvem *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR* (Hofbauer & Kotouč, 1968). V této práci Hofbauer vychází mimo jiné také z aktuálních děl českých sociologů volného času (Machonin, 1966), takže se opírá o podobné základy jako tehdejší tvůrci německé *Freizeitpädagogik*. Také u Hofbauera nešlo jen o výchovné „využití“ volného času, nýbrž o odpověď pedagogiky na aktuální změny životního stylu a sociální struktury společnosti.

Po roce 1989 se Hofbauer zasloužil o etablování pojmu *pedagogika volného času* v českém pedagogickém prostoru. Je pochopitelné, že tento pojem odpovídal jeho úsilí o komplexní podchycení různých faktorů „pedagogického ovlivňování volného času“ lépe než dosud užívaný pojem „výchova mimo vyučování“. Ačkoliv i Hofbauer věnoval svou přednostní pozornost dětem a mládeži, byl si vědom potřeby reflexe fenoménu „volný čas“ a všech okolností s ním souvisejících. Vedle Mojžíra Vážanského byl dlouhou dobu jediným autorem, který myšlenkami německé *Freizeitpädagogik* obohacoval pomalu se rozvíjející českou pedagogiku volného času.

Přestože byl ve své době asi nejsečtější protagonistou naší pedagogiky volného času, zůstal až do konce života věrný svému praktickému zaměření. To ho vedlo k zájmu o informace a materiály referující o osvědčené praxi v zahraničí. Na tomto poli se nezajímal pouze o autory německé a francouzské, ale také o ruské a polské. Výsledky komparace volnočasových nabídek v některých evropských zemích najdeme v jeho knížce *Děti, mládež a volný čas* z roku 2004, kterou můžeme považovat za jeho stěžejní dílo (Hofbauer, 2004). V první části této knihy – podobně jako v některých dalších publikacích – se totiž pokusil o syntézu svého pohledu na volný čas. Jedná se o jakýsi sumář pojmů, které v historickém kontextu přispěly až k dnešnímu chápání pedagogiky volného času. Odkazuje na jednotlivé autory, zejména zahraniční, a reflektuje různé názory na to, co vlastně pedagogiku volného času vytváří.

Pedagogické ovlivňování volného času

První myšlenky o mimoškolní pedagogice se dle Hofbauera objevují již v první polovině 19. století ve Francii. Jednalo se o vytváření nového typu školy, kde by se děti nejen učily, ale trávily by zde i svůj volný čas. Hofbauer pokládal za východisko mimoškolní pedagogiky myšlenky osvícenských filosofů Lepeletiera (1760–1793) a Owena (1771–1853), kteří – ač každý z nich jiným způsobem – propojovali školní vzdělávání s výchovou k práci (srov. Friedman, n.d.). Za předchůdce pedagogiky volného času považoval některé reformní pedagogy a učitele, kteří se buď angažovali v dětských hnutích a organizacích, anebo realizovali výchovu v mimoškolním prostředí. Příkladem je třeba Eduard Štorch a jeho „dětské farmy“ (srov. Hofbauer, 2006, s. 33).

K systematickému rozvoji mimotřídní a později mimoškolní výchovy došlo ale až po roce 1948 po vzoru Sovětského svazu, o čemž Hofbauer po roce 1989 referuje – ve srovnání s jeho vlastními výroky z doby totality – zdrženlivě a mírně kriticky¹⁰. Hofbauer byl sám účastníkem i činitelem tohoto vývoje směřujícího k osamostatnění domů pionýrů a mládeže od škol a pionýrské organizace, který vyvrcholil v šedesátých letech. Zprávu o tomto vývoji prezentoval Hofbauer ve svém asi nejvýznamnějším díle z této doby – přehledové studii vydané spolu se Svatoplukem Kotoučem v roce 1968 (Hofbauer & Kotouč, 1968). Analytická studie s názvem *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR* podává na svou dobu dosti objektivní svědectví o vývoji domů pionýrů a mládeže (jak je vidět z názvu publikace, začal se již v době pražského jara pro střediska volného času pro děti a mládež užívat obecnější a správnější označení „dům dětí

¹⁰ Např. „V první polovině padesátých let k nám přicházela zkušenost tehdejšího sovětského systému, která u nás měla samozřejmě monopolní prostor. Vyzdvihován byl především institucionální zřetel trávení volného času.“ (srov. Hofbauer, 2006, s. 33).

a mládeže“, který se mohl prosadit až po listopadu 1989). Autoři však pojednávají problematiku ve větší šíři. Neomezují se pouze na reflexi činnosti zařízení pro volný čas dětí a mládeže, ale věnují se volnému času i v obecnější rovině. Za zásadní předěl ve vývoji zařízení pro volný čas dětí a mládeže považovali školský zákon z roku 1960 (zvl. § 24 mimoškolní výchova), v němž je explicitně zmiňována *mimoškolní výchova* (Zákony pro lidi, [n.d.](#)).

V době politického uvolnění v roce 1968 se zdálo, že domy pionýrů a mládeže nebudou pouze samy nabízet vlastní aktivity, ale budou současně nabízet prostor k realizaci také dalším organizacím a spolkům. Můžeme tak usuzovat z následující formulace:

„Mezi různými, až protikladnými názory převládlo pro nastávající období pojetí domů jako státních výchovně-vzdělávacích mimoškolních zařízení, jejichž prvořadým úkolem je přímé působení mezi žáky všeobecně vzdělávací školy a mládeží mezi 15.–18. rokem. Zmíněná koncepce dále umožňuje výkon určitých funkcí a úkolů vzhledem k různým organizacím dětí, a to formou jejich společenské objednávky na tato zařízení.“ (Hofbauer & Kotouč, 1968, s. 6).

Náznak možnosti nějaké změny – i v systému tehdejších domů pionýrů a mládeže – souvisí s hledáním nové budoucnosti pionýrské organizace po lednovém plénu ÚV KSČ v roce 1968, kterým začal krátký, ale osvěžující proces částečné liberalizace totalitního režimu. Hofbauer byl jedním z těch, kteří tušili, že centralisticky ovládaná dětská organizace nemá ve svobodném prostředí budoucnost. Jestliže nechtěl – on a jeho kolegové, kteří od začátku padesátých let tuto dětskou organizaci budovali – ztratit vše, včetně smyslu svého snažení, nezbývalo jim nic jiného než hledat cestu k „novému pionýru“ a k novému pojetí středisek volného času. Za svůj podíl na hledání nových cest zaplatili v době tzv. normalizace vysokou cenu – existenčním i společenským postihem. Ten skončil až v polovině osmdesátých let¹¹.

Normalizace zabrzдила politické uvolňování, ale nezabrzdila rozvoj domů pionýrů a mládeže. Můžeme dokonce tvrdit, že v osmdesátých letech nastal největší rozmach těchto institucí¹². Po listopadu 1989 hrozilo, že domy dětí a mládeže budou ztrácet podporu státu. Díky iniciativě zdola, v níž měl významné místo i Hofbauer, se podařilo prosadit Vyhlášku MŠMT č. 432/1992 Sb., o střediscích volného času dětí a mládeže (Zákony pro lidi, [n.d.](#)). Domy dětí a mládeže tedy získaly svoje pevné místo i v současné struktuře škol a školských zařízení, která je nyní právně upravena školským zákonem č. 561/2004 Sb. a návaznými právními normami.

Tepřve po roce 1989 mohl Břetislav Hofbauer nerušeně rozvíjet problematiku „pedagogického zhodnocování“ volného času dětí a mládeže také teoreticky. Jazykové znalosti, osobní houževnatost a píle – to byly vlastnosti, které Hofbauerovi umožnily, že se i po teoretické stránce stal jedním z tvůrců současné české pedagogiky volného času. Jestliže uvážíme, že těžiště jeho teoretické činnosti bylo až v důchodovém věku (po pětadesáti), zasluhuje ještě více náš obdiv.

¹¹ Svědectví o tomto Hofbauerově úsilí najdeme ve vzpomínkách skautského činovníka Jiřího Zachariáše *Lilie pod klopou, lilie za mřížemi* (Svaz skautů a skautek České republiky, [n.d.](#)). V 37. kapitole vzpomínek Zachariáš uvádí, že Hofbauer byl jedním ze zástupců Ústřední rady Pionýrské organizace ČSM, která v březnu 1968 jednala o spolupráci s tehdy ještě nepovoleným Junákem. Autor vzpomínek ovšem nezastírá nedůvěru skautských funkcionářů vůči Hofbauerovi, kterého řadí mezi „veterány protiskautských bitev“. Hofbauerův opětovný „vstup na scénu“ (1985) byl vykoupen ponižujícím ústupkem: Hofbauer ve své první knize, vydané po dlouhé odmlce, píše, že pionýrská organizace v letech 1968–1970 „musela překonat hlubokou destrukci, narušení ideové a organizační jednoty našeho dětského hnutí, způsobené v letech společenské krize 60. let pravicovými silami“ (Hofbauer, 1985, s. 212). Odsuzuje tedy vlastně sám sebe, jakožto aktivního aktéra snahy o „nový Pionýr“.

¹² Na základě podkladů MŠMT o školských zařízeních Hofbauer uvádí, že v roce 1989 se účastnilo zájmových útvarů v DDM 22 6000 účastníků (Hofbauer, 2010, s. 108).

Přestože Hofbauer vycházel z řady zahraničních autorů, je třeba mu přiznat statut „originálního tvůrce“. K dílu cizích autorit přistupoval eklekticky, s vědomím specifik naší situace, jako sebevědomý dědic české tradice mimoškolní výchovy. Přesto můžeme v jeho díle vnímat silný vliv Opaschowského, který se projevuje už tím, že Hofbauer, stejně jako jeho německý kolega, rozlišuje mezi vědou o volném čase (*Freizeitwissenschaft*)¹³ a pedagogikou volného času (*Freizeitpädagogik*).

Devadesátá léta 20. století otevřela možnosti rozvoje pedagogiky volného času jako vědecké i studijní disciplíny. Veřejnost měla zájem o publikace z této oblasti. Současně se však ukázalo, že pedagogická veřejnost neuměla – a dosud neumí – ocenit význam a zodpovědnost práce vychovatelů a pedagogů volného času. Určité zklamání nad tímto vývojem, spojené s nadějemi, že je přesto možné „něco dělat“, vedlo k tomu, že se Břetislav Hofbauer i někteří jeho kolegové, zejména Jiřina Pávková, od roku 2004 podíleli na přípravě a založení Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času.

Spolupráce Břetislava Hofbauera s Jiřinou Pávkovou a Bedřichem Hájkem přinesly bohaté plody. Prvním a asi nejznámějším společným dílem těchto autorů – ještě za přispění několika dalších odborníků – je kniha *Pedagogika volného času*, která se dočkala čtyř vydání. Poprvé vyšla v roce 1999 (Pávková, 1999). Kniha je spíše prakticky zaměřená, ale právě přínos Hofbauera k této publikaci spočíval v určitém teoretickém základu a mezinárodním přesahu, který do publikace vnesl. V období 2002–2006 po třetím vydání knihy se hlavní autoři (Pávková, Hofbauer a Hájek) rozhodovali, zda by nebylo vhodné knihu radikálně přepracovat. Nakonec se pro to rozhodli – a Hofbauer se pustil ve svých více než osmdesáti letech do práce. Mimo jiné se zasloužil o nový název knihy *Pedagogické ovlivňování volného času*. Vydání knihy se však již nedočkal. Vyšla v roce 2008 (Hájek et al., 2008). První kapitola této knihy obsahuje Hofbauerovu reflexi teoretických východisek pedagogiky volného času – základní pojmy a pohledy na volný čas. Autor sice nepřináší zcela nové myšlenky, ale přesněji formuluje a rozvíjí ty, které považuje za klíčové. Navíc klade důraz na některé významné prvky, jako je například využití globalizačního trendu v pedagogice volného času, podmínky multikulturní výchovy, etické otázky související s konzumním životním stylem (srov. Hájek et al., 2008, s. 7–11). Hofbauer zde po vzoru Opaschowského rozlišuje vědu o volném čase, která „zkoumá vznik volného času, rozvoj jeho rozsahu a funkcí i podmíněnost společenským kontextem; řeší jeho pronikání mezi mladou populací, pro kterou je významnou podmínkou jejího současného života i perspektivou úspěšného rozvoje“ a *pedagogiku volného času*, zabývající se „pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi a institucemi, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytvářejí podmínky, a koncepcemi jeho dalšího vývoje propracovanými na základě vývoje společnosti a oboru samého“ (Hájek et al., 2008, s. 12).

Novým prvkem, který Hofbauer rozvinul ve své stati knihy *Pedagogické ovlivňování volného času*, je ocenění významu *animátora*. Animátor je podle něj „klíčový a perspektivní typ volnočasového pracovníka“ (Hájek et al., 2008, s. 36). Autor přitom vychází z již zmíněných francouzských autorů (Gillet a Besnard), které jsme zmiňovali v souvislosti s participací. Můžeme se domnívat, že určitým impulsem k obnovení zájmu o tuto oblast bylo také jeho pracovní zapojení na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, kde je tématu animace věnována od roku 2004 zvýšená pozornost¹⁴.

V autorově příspěvku v této knize najdeme nejen uvedená nová či inovovaná témata vztahující se k podstatě pedagogiky volného času, nýbrž také další témata, která autora dlouhodobě zajímala (organizace dětí a mládeže a participace) (srov. Hájek et al., 2008, s. 38–49).

¹³ Opaschowského *Freizeitwissenschaft* se v české odborné literatuře vedle Hofbauera odráží pouze v díle Vážanského a Kapláňka. Kaplánek ale nepoužívá doslovný překlad „věda o volném čase“, ale užívá výraz „nauka o volném čase“.

¹⁴ Na Teologické fakultě JU se vyučuje předmět Animace jako výchovná metoda, na kterém se dosud podíleli tito odborníci: M. Hanáková, M. Kaplánek, R. Macků a A. Dudová.

Způsob Hofbauerova uvažování o volném čase a jeho „zhodnocování“ můžeme naplno ocenit teprve, když si prostudujeme jeho jedinou samostatnou a rozsáhlou knihu věnovanou tomuto tématu, kterou vydal v roce 2004: *Děti, mládež a volný čas* (Hofbauer, 2004). V teorii o volném čase se odvolává na Dumazédiera a ještě před ním na Damaye. Hofbauer v této knize naplno rozvíjí svou vlastní myšlenku o volném čase jako systému. Uvádí, že volný čas není možné vnímat lineárně a že jej musíme chápat spíše jako možnost k řešení otázek a problémů, a to zcela novým způsobem (Hofbauer, 2004, s. 11–13).

U Hofbauera, podobně jako u Filipcové, se při charakteristice volného času a jeho významu pro život člověka setkáváme s ne zcela filologicky a filosoficky čistou kombinací německého pojmu *Freizeit* s francouzským pojmem *loisir*: volnému času, jakožto časovým úsekům, které jsou dány jedinci k dispozici, aby je využil dle vlastního uvážení, se přisuzují funkce, které jsou ve skutečnosti jenom potenciální (in potentia): uvolnění, zábava, socializace, životní uplatnění, terapie (Hofbauer, 2004, s. 14; k uvedenému rozporu srov. Bauman, 2012, s. 26–27; Dudová & Šinedlířová, 2012, s. 57–92; Kaplánek, 2011, s. 15–56). Nicméně právě tento potenciál, které se objevuje již v antice (pojem *scholé*), je pro Hofbauera inspirací k tomu, aby neutrální pojem „volný čas“ získal pozitivní hodnotu – byl „zhodnocen“.

Hofbauer zasazuje pojem „pedagogika volného času“ do historického kontextu vývoje výchovy mimo vyučování. Protože však vnímá volný čas a vše s ním související nejen jako časový prostor, v němž se výchova realizuje, nýbrž jako systém, který spoluutváří, není pro něj pedagogika volného času pouze „výchovou dětí a mládeže ve volném čase“, nýbrž také výchovou i sebevýchovou skrze volný čas a ve volném čase. Tím se přibližuje pojetí H. Opaschowského a vnímá pedagogiku volného času jako širší pojem zahrnující jak prvky sociální pedagogiky, tak prvky andragogiky (srov. Hofbauer, 2004, s. 15–17).

Hofbauer se v knize *Děti, mládež a volný čas* snaží zařadit výchovně zaměřené aktivity ve volném čase do širšího sociálně-kulturního kontextu a mezinárodního srovnání. Proto se věnuje jak analýze vývoje společnosti z hlediska rostoucího významu volného času a rostoucích možností jeho využití, tak také prostředím, kde se volný čas pedagogicky zhodnocuje. Zde vychází z rodiny, přes školu a školská zařízení, až po veřejný prostor (srov. Hofbauer, 2004, s. 55–95).

Autor zamýšlel svoje základní myšlenky nově formulovat v zamýšleném skriptu pro Teologickou fakultu Jihočeské univerzity (TF JU). K tomu mu však už nezbyl čas. Zemřel v lednu 2007. Vzhledem k tomu, že o tomto záměru mluvil s tehdejšími vedoucími Katedry pedagogiky TF JU M. Kaplánkem, považoval Kaplánek po Hofbauerově smrti za svou povinnost zveřejnit část Hofbauerovy pozůstalosti, a tak učinit Hofbauerovo dílo jako celek přístupné pedagogické veřejnosti. Tento záměr se podařil v roce 2010 za podpory grantové agentury Jihočeské univerzity (Hofbauer, 2010).

Pro dostatečné zhodnocení Hofbauerova přínosu pro českou a slovenskou pedagogiku volného času by bylo nutné analyzovat i jeho menší spisy a stati uveřejněné v periodikách. Vzhledem k tomu, že Hofbauer většinu svých myšlenek prezentoval opakovaně v různých souvislostech a zřejmě nejzralejším způsobem ve výše uvedených monografiích, není pravděpodobné, že by nám detailní analýza jeho tvorby v periodikách přinesla mnoho nových informací a jinde neuveřejněných autorových myšlenek. Každopádně by nám však mohla pomoci najít souvislosti a zdroje jeho postojů a hodnocení v jednotlivých etapách jeho života. Když se tedy pokoušíme zhodnotit Hofbauerův přínos pro budoucnost české pedagogiky volného času, musíme se omezit pouze na nejvýraznější skutečnosti.

Hofbauerův přínos pro budoucnost pedagogiky volného času

Hofbauerovi se v posledních patnácti letech života podařilo československou tradici mimoškolní výchovy propojit s teoretickými postupy německé pedagogiky volného času a francouzské sociálně kulturní animace; současně vytvořil něco jako „srovnávací pedagogiku volného času“, v níž se opíral

o znalost postupů i reálií výchovně zaměřených volnočasových aktivit v některých evropských zemích, zejména ve Francii, v Rusku a v Polsku.

Hofbauerův originální dialektický pohled pomohl vytvořit podhoubí pro rozvoj pedagogiky volného času jako vědy, která by vycházela jak z „vědy o volném čase“, a tím navazovala na německou *Freizeitpädagogik*, případně na angloamerické *leisure and recreation studies*, tak na československou tradici *výchovy mimo vyučování*. Je pouze otázkou současných pedagogů volného času, zda budou mít vůli a sílu vytvořit na tomto základě vědeckou disciplínu.

Při diskuzích o pedagogice volného času je třeba uvážit, že tento výraz sice už zdomácněl jak v české legislativě, tak i v laické veřejnosti, není však dosud doceněn mezi odborníky-pedagogy. Hofbauerovo pojetí pedagogiky volného času mělo ovšem ještě větší ambice. Jelikož Hofbauer počítal i s „vědou o volném čase“ jako součástí a předpokladem pedagogiky volného času, byl jeho vizí „průřezově pojatý diskurs“ (Pries, 2006, s. 11), tedy sociální pedagogika zaměřená na volný čas, která by vycházela z výsledků sociologického bádání a filosofické reflexe a spolupracovala i s ostatními vědeckými obory, které se zabývají volným časem, jako je například rekreologie.

Hofbauerův přístup k pedagogice volného času můžeme tedy považovat za jedno z potenciálních východisek rozvoje tohoto oboru, nejen jako prakticky zaměřeného studijního oboru, nýbrž také jako vědecké disciplíny.

Na Hofbauera nelze navazovat v komplexnosti jeho odborného zájmu. Je ovšem možné rozvíjet a do hloubky zpracovávat jednotlivé oblasti, kterými se v životě zabýval, a témata, která nastolil. Proto se domníváme, že v návaznosti na Hofbauera lze kromě již zmíněné vědy (či nauky) o volném čase rozvíjet také témata participace, animace a sociálně-politických podmínek zájmového vzdělávání. Bylo by naším přáním, aby se na pracovištích, která se zabývají pedagogikou volného času, našlo dost odvahy a síly rozvíjet tato témata, i když třeba nepřinesou okamžitý ekonomický užitek. K tomu ovšem potřebujeme pomoc vedení škol, univerzit a dalších institucí, které by uznaly, že komplexní vědecká reflexe volného času a jeho využití je předpokladem promyšleného investování do oblasti volného času tak, aby se volnočasová zařízení stala prostředím rozvíjejícím pozitivní potenciál účastníků.

Literatura

- Augustin, J.-P., & Gillet, J.-C. (2000). *Animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. L'Harmattan.
- Bauman, P. (Ed.). (2012). Volný čas a jeho různá pojetí v minulosti a současnosti. In M. Kaplánek (Ed.), *Čas volnosti – čas výchovy* (s. 15–56). Portál.
- Besnard, P. (1980). *L'animation sociokulturelle*. Presse universitaire de France.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (n.d.). *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Das Portal der Kinder- und Jugendhilfe. Retrieved April 13, 2015, from <https://jugendhilfeportal.de/material/achter-jugendbericht-bericht-ueber-bestrebungen-und-leistungen-der-jugendhilfe/>
- Cach, J., & Hofbauer, B. (1967). *Kapitoly z vývoje dětských hnutí a organizací*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Council of Europe. (n.d.). *Second Conference of European Ministers Responsible for Youth, Oslo, 11. – 12. 4. 1988. Report*. Retrieved April 13, 2015, from http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/Min_Conferences/2_CEMRY_report_en.pdf
- Čmolík, O., & Hofbauer, B. (1964). *Přátelé dětí celého světa: mezinárodní dětské pokrokové hnutí po druhé světové válce*. Mladá fronta.

- deník Lidové noviny. (n.d.). *Seznam osob doporučených k zařazení do jednotné centrální evidence představitelů a exponentů praxe ústředním výborem KSČ*. Totalita.cz. Retrieved October 1, 2022, from https://www.totalita.cz/seznamy/exp_prav_smernice_seznam_01.pdf
- Dudová, A., & Šinedlířová, E. (2012). Volný čas – předmět zájmu sociologie a pedagogiky. In M. Kaplánek (Ed.), *Čas volnosti – čas výchovy* (s. 57–92). Portál.
- Friedman, Z. (n.d.). *Profesní orientace jako edukační problém*. Pedagogická fakulta MU. Retrieved April 02, 2013, from http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Profesni_orientace.pdf
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Portál.
- Hofbauer, B. (1952a). *Kniha vedoucího pionýrů*. Mladá fronta
- Hofbauer, B. (1952b). *Pionýrská organizace Československého svazu mládeže*. Mladá fronta.
- Hofbauer, B. (1966). *Dětské hnutí v Československu v letech 1945–1949. Příspěvek k jeho historii a teorii*. Mír.
- Hofbauer, B. (1985). *Boj o jednotu dětského hnutí v Československu, období národní a demokratické revoluce 1944–1948*. Mladá fronta.
- Hofbauer, B. (2002). *Participace dětí a mládeže na životě společnosti. Přání, potřeba nebo reálná možnost?* Institut zájmového vzdělávání MŠMT.
- Hofbauer, B. (2003). *Participace dětí a mládeže na životě společnosti. Evropské struktury a jejich aktivity*. Institut zájmového vzdělávání MŠMT.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
- Hofbauer, B. (2006). Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. In M. Kaplánek (Ed.), *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase* (s. 32–44). Jihočeská univerzita.
- Hofbauer, B. (2010). *Kapitoly z pedagogiky volného času. Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. Jihočeská univerzita.
- Hofbauer, B., & Čmolík, O. (Eds.). (1964). *Pionýrská práce v místě bydliště*. Mladá fronta.
- Hofbauer, B., & Kotouč, S. (1968). *Rozbor současné situace a prognóza dalšího rozvoje domů dětí a mládeže v ČSSR*. Ústřední dům dětí a mládeže Julia Fučíka.
- Kaplánek, M. (2011). Sociálně kulturní práce v lidových vrstvách. *Caritas et veritas*, 1(2), 30–37.
- Kaplánek, M. (2013). *Animace*. Portál.
- Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Portál.
- Kaplánek, M., & Kočerová, M. (2011). Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii. *e-Pedagogium*, 1(1), 18–37. <https://doi.org/10.5507/epd.2011.003>
- Linhart, J., Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Machonin, P. (Ed.). (1966). *Změny v sociální struktuře Československa a dynamika sociálně politického vývoje*. Svoboda.
- Pávková, J. (Ed.). (1999). *Pedagogika volného času*. Portál.
- Pries, M. (2006). Význam volného času v měnící se společnosti. In M. Kaplánek (Ed.), *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase* (s. 10–16.). Jihočeská univerzita.
- Svaz skautů a skautek České republiky. (n.d.). *Lilie pod klopou, lilie za mřížemi*. Retrieved April 02, 2022, from <https://www.svazskautu.cz/historie/lilie-pod-klopou-lilie-za-mrizemi/>

Zákony pro lidi. (n.d.). *Zákon č. 186/1960 Sb. Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)*. Retrieved April 02, 2022, from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1960-186>

Zákony pro lidi. (n.d.). *Vyhláška č. 432/1992 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o střediscích pro volný čas dětí a mládeže*. Retrieved April 02, 2022, from <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-432>



doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D. absolvoval doktorské studium na Katolické univerzitě v Linci, obor pastorální teologie a náboženská pedagogika. V letech 2003–2022 působil na Teologické univerzitě v Českých Budějovicích jako garant studijního oboru Pedagogika volného času. Oblastí jeho odborného zájmu je především práce s dětmi a mládeží, a to jak z hlediska pedagogiky, tak i z hlediska praktické teologie a sociální práce. V současnosti je docentem na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

Rozhovor

Rozhovor s doc. Jaroslavem Balvínem, docentem Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín,
e-mail: balvin@utb.cz

Postavení dějin sociální pedagogiky v utváření profilu absolventa studijního programu

Působíte na pracovišti, které se rozvoji studijního programu Sociální pedagogika věnuje dlouhodobě a je v tomto směru velmi aktivní. Mohl byste na začátku našeho rozhovoru čtenářům přiblížit, jaké jsou v tomto směru Vaše zkušenosti s výukou v programu sociální pedagogika a s jakými studenty se setkáváte?

Velmi si vážím toho, že oceňujete aktivitu našeho pracoviště. Obecně se aktivita v sociální pedagogice projevuje i ve výuce a v komunikaci se studenty sociální pedagogiky. Velkou příležitostí je v tomto směru předmět Filozofie a teorie výchovy, který vyučuji. Pro studenty je velkou příležitostí spojení jejich profesionálního zaměření s poznáváním a výzkumem životních příběhů významných sociálních pedagogů, s jejich sociálně pedagogickou filozofií výchovy. Pod mým vedením se začala zabývat jednotlivými osobnostmi sociální pedagogiky celá řada studentů, která spojuje svůj prvotní zájem o jejich osudy s teorií sociální pedagogiky a aplikuje do této roviny kvalitativní i kvantitativní výzkum. To přináší velké možnosti věnovat se nejenom teorii, ale i historii sociální pedagogiky. Ta byla podle mě dosud podceňovaná, přestože má průnik do profesního a občanského života osobností sociální pedagogiky stejný význam jako teorie sociální pedagogiky.

Ty studenty, které během výuky „potkávám“, hodnotím většinou jako výrazné osobnosti, mnohdy již plně zapojené do sociálně-pedagogické praxe. Z toho vyplývá i možnost kvalitních sond a výzkumů práce sociálních pedagogů, které mohou působit jako vzor a příklad pro práci studentů.

Ve vlastní pedagogické činnosti na fakultě i ve svých publikacích se věnujete filozoficko-historickým otázkám oboru. Jak byste popsal důležitost tohoto širšího myšlenkového záběru, který svým studentům přinášíte?

Ano, máte pravdu, že se ve vlastní pedagogické činnosti a ve svých publikacích věnuji výrazně filozoficko-historickým otázkám (např. Balvín, 2011, 2012, 2015, 2016).

Ale nejen to. Svůj přístup, který se snažím prezentovat i před studenty a k němuž se je snažím motivovat, bych nazval jednotícím základem filozoficko-historickým, sociálně-pedagogickým a humanistickým. Na tomto společném základě jsou studenti také seznamováni s životními a profesními příběhy sociálních pedagogů. Jsou to často osobnosti, které veřejnost ani sami studenti dosud za sociální pedagogy nepovažovali. Ale na základě výzkumu a hlubších sond do jejich života je možné zachytit sociálně-pedagogický rozměr v jejich práci a působení. Kupř. u Jana Amose Komenského, jemuž se dlouhodobě spolu s magistrou Janou Smílkovou v závěrečných pracích i v další publikační činnosti věnujeme (Smílková & Balvín, 2022). Spolu s dalším studentem Bc. Richardem Chmelařem jsme vyzdvihli sociálně-pedagogický přínos a přiblížili význam našich největších osobností výchovy národa a lidstva (Chmelař & Balvín, 2022). A v neposlední řadě je to Jakub Jan Ryba, který je u veřejnosti i u studentů známý především jako hudební skladatel a jehož sociálně-pedagogické směřování jsme zjistili výzkumem s magistrem Petrem Škrlou a publikovali v knize o Jakubu Janu Rybovi (Balvín & Škrla, 2022). Výrazný rozměr sociálně-pedagogický obsahuje i práce nábožensky praktikujících osobností, jako je např. Filipo Neri a Don Bosco (Svobodová, 2022).

V současné době se studijní programy na českých univerzitách důsledněji klasifikují na programy profesní a akademické. Profesní programy jsou více zaměřeny na praktickou přípravu studentů a výrazněji se propojují s aplikovanými poznatky i profesně zaměřenými projekty. Myslíte si, že i v rámci profesního studijního programu je dostatečný prostor věnovat se historii a filozofii oboru?

Myslím si a jsem o tom hluboce přesvědčen, že právě u profesních a na praxi orientovaných programů je také historicko-filozofický rozměr studia velmi důležitý. Na jeho závažnost výrazně upozorňoval náš největší filozof Jan Patočka ve své stati určené učitelům s názvem *Filozofie výchovy*. Hovořil o tom, že učitel „zápasí“ se studentem či žákem o to, aby se nejenom naučil poučkám a teorii, ale aby především kritickému myšlení, rozhodování a správné volbě/výběru, aby se naučil i „něco vyššího chtít“. A v tomto směru je filozofický a historizující přístup nezbytný. A studenti se v tomto mohou inspirovat u osobností sociální pedagogiky, se kterými se v našich předmětech mají příležitost seznamovat.

Závažnost filozoficko-historického přístupu a jeho prospěšnost se u mých studentů potvrdila během výzkumu jejich názorů na hodnotu díla osobností sociálních pedagogů, v němž z 90 % tuto skutečnost sami potvrdili.

V odborné činnosti Vašich studentů se nezdá, že objevují diplomové a bakalářské práce zaměřené na mapování osudů a děl osobností pedagogiky a sociální pedagogiky. Mohl byste čtenářům představit témata některých úspěšných kvalifikačních prací? Podařilo se studentům pod Vaším vedením objevit nové souvislosti, nová fakta u známých osobností či práce přinesly jiné zajímavé výsledky?

Kromě již výše jmenovaných závěrečných prací studentů bych rád jmenoval práci magistry Martiny Kastlové o sociálním pedagogovi PhDr. Miroslavu Dědičovi (1925–2020). Svými rozhovory a obsahovou analýzou jeho publikací (např. Dědič, 2006) autorka zjišťovala jeho metody práce, předcházející i současné metody alternativní pedagogiky, s dětmi z různých národnostních menšin, zejména s dětmi romského národa v Květušíně na Šumavě.

Výraznou osobností, kterou se zabývala v závěrečné práci magistra Renata Straková, je Přemysl Pitter. Kvalitativním výzkumem, založeným i na rozhovorech s Pitterovými spolupracovníky, ukázala skutečný pedagogický i sociálně-pedagogický humanismus Přemysla Pittera, zaměřený na budování interkulturního základu společné Evropy. Ne nadarmo nazývali tuto osobnost „prvním Evropanem“.

Na třetím místě z mnohých bych rád jmenoval magistru Pavlu Krajčovičovou. Ta se ve svém výzkumu v závěrečné práci zaměřila nejen na osobnost zakladatele sociální pedagogiky J. H. Pestalozziho, ale i další osobnosti sociálních pedagogů, včetně Přemysla Pittera a Miroslava Dědiče, a provedla mezi nimi srovnávací studii. Na jejím základě docílila specifikaci společných i rozdílných znaků práce těchto osobností, což se stalo velmi inspirativní i pro další práci našich studentů. Na základě naší společné publikace s názvem *Zachránci dětí* z roku 2017 (Krajčovičová & Balvín, 2017) se nechal srovnávacím výzkumem inspirovat i výše zmiňovaný Richard Chmelař, který spolu se mnou vydal v roce 2022 publikaci *Jan Hus, J. A. Komenský a T. G. Masaryk jako vychovatelé národa a lidstva* (Chmelař & Balvín, 2022).

Dalo by se ze spolupráce se studenty vyčíst, jak je pro ně „historické“ téma jejich práce aktuální či zajímavé? Má mladá generace vůbec aktivní zájem o minulost oboru, který studuje?

Ve výuce často zjišťujeme, že studenti sociální pedagogiky se s její historií a osobnostmi ještě nesetkali. Tradiční větou je většinou: „S osobností Přemysla Pittera jsem se setkala nebo setkal poprvé na přednáškách ve Zlíně.“ Avšak z toho se nedá usuzovat, že jsou tato historická témata pro studenty neaktuální. Myslím si, že naopak. Ve většině případů se studenti začali o historii v sociální pedagogice více zajímat. Záleží to ovšem na metodách, využití celého spektra metodických prostředků, jako jsou filmy (např. nejnovější film o Komenském s názvem *Jako letní sněh* nebo úspěšný film o Jakubu Janu

Rybovi s názvem *Noc pastýřů*), publikace sociálních pedagogů, vytvořené většinou na základě jejich vlastních deníků z pedagogické práce s žáky, svěřenci apod. (např. deníky Miroslava Dědiče nebo A. S. Makarenka).

Vím, že jednou z osobností, kterou jste pro sociální pedagogiku připomněl, byl Přemysl Pitter. Jak vnímáte jeho odvahu a pomoc dětským obětem války, židovským i dalším, v kontextu událostí na východě Evropy?

Ano, o této osobnosti jsem hovořil jako o „prvním Evropanovi“. A tato charakteristika může být inspirativní i ve vztahu a v kontextu k současným událostem na východě Evropy. Přemysl Pitter se nebál i ve zjitřené poválečné situaci ujmout dětských židovských obětí války z koncentračních táborů, stejně jako německých dětí trpících v odsunových táborech. Za to dostával i nenávistné a výhružné dopisy od Čechů, kterým vadilo, že v zámcích kolem Prahy uzdravoval a vychovával jak děti židovské, tak děti německé, které se dostaly do nepříznivé životní situace. Jeho pomoc byla odvážná a je inspirující i dnes. Jde podle mého soudu o projev českého pedagogického humanismu, opřený o českou tradici (viz kniha Pittera s názvem *Duchovní revoluce v srdci Evropy*, 2011), který se projevil ve vztahu k řeckým uprchlíkům v době občanské války v Řecku a stejně tak se projevuje i dnes ve vztahu k ukrajinským uprchlíkům a jejich dětem v české škole. Přemysl Pitter je v tomto vzorem i předchůdcem.

Jak by se měla sociální pedagogika i sociální pedagogové angažovat v práci s ukrajinskými žáky v českých školách?

Myslím, že odpověď se rýsuje již na základě odpovědi předchozí. Jasně se při řešení této situace ukazuje, že ani ve výuce v profesních programech se neobejdou sociální pedagogové bez filozoficko-historického pohledu. Proto je potřebné, aby ve škole získávali filozoficko-etický pohled na vztah učitele a žáka. A to jim pomůže i v nalezení smyslu a významu práce s ukrajinskými žáky. V tomto směru může být inspirující i přístup Miroslava Dědiče k dětem různých národností. I ve výuce německých dětí po druhé světové válce, která i jemu samému přinesla řadu špatných zážitků, řešil dilema ve vztahu ke svým německým žákům na severu Čech v Krušných horách. A s velkou emotivností zjistil, že „německé dítě je jako každé jiné...“ Stejně tak tomu bylo i při výchově a vzdělávání dětí romských na jihu Čech v Květušíně na Šumavě (viz krásný film v režii Dušana Kleina z roku 1986 s názvem *Kdo se bojí, utíká*).

Další zajímavou osobností, kterou jste pomáhal pro obor zpřítomnit, byl Miroslav Dědič. Jeho pedagogická práce s romskými žáky měla své negativní i pozitivní stránky, dané nakonec dobou, ve které Dědič žil a pedagogicky a organizátorky působil. Jak vnímáte jeho odkaz dnešku?

Některé charakteristiky Miroslava Dědiče jsem již zmínil. Pro mě byl osobností velmi blízkou. Jak lidsky, tak odborně. V tomto se shodují s řadou svých studentů, zejména s autorkou dvou diplomových prací o Miroslavu Dědičovi magistrou Martinou Kastlovou. Na jeho osobnosti lze ukázat, co je to „zápas“ o žáka a odvaha tento zápas vést celý život. Jan Patočka, již zmiňovaný v souvislosti s filozofií výchovy, ukázal na princip transcendence ve výchově. Ukazuje příklad Sokrata, jeho takzvaný šokový výchovný proces: vést svěřence od situace studu k údivu, že je možné ještě něco jiné v životě dokázat a zájmu o ideu, to znamená práci na rozvoji své vlastní osobnosti a identity. A tentýž proces výchovy a snahy o vybudování identity svého žáka vidíme i u Miroslava Dědiče. Je to vedení, které filozoficky vyjádřil i Platón ve svém obraze *Platónské jeskyně* a *Platónském trojúhelníku*. Také tyto filozofické klenoty jsou obsahem našich přednášek a podle mých poznatků si je studenti vybaví i v noci. ☺

V tomto kontextu by jistě stálo za zmínku i Hnutí R, které má také již dlouhou tradici. Jak pokračuje spolupráce škol, které vzdělávají ve větší míře romské žáky dnes?

Hnutí R neboli Hnutí spolupracujících škol R, jehož jsem od roku 1993 předsedou, má svoji centrálu nyní ve Stráži pod Ralskem. Spolupráce škol se zaměřením na romské žáky pokračuje zejména na úrovni škol vysokých. Ale takové nejintenzivnější období mělo Hnutí spolupracujících škol R v devadesátých letech, kdy proběhlo 24 setkání.

Jaké další plány máte v souvislosti s mapováním osobností a dějin oboru, jaká zajímavá témata Vás čekají?

Hlavním pozitivním výsledkem je, že jsme pro tyto plány nadchli řadu studentů. Když jsem v říjnu letošního roku realizoval výuku předmětu Filozofie a teorie výchovy, získal jsem ke spolupráci několik studentů, kteří svým kolegům prezentovali svůj pohled na filozofický a pedagogický přístup k osobnostem sociální pedagogiky v minulosti, obsažený v jejich závěrečných pracích a publikacích (Martina Kastlová, Pavla Krajčovičová, Petr Škrla a Richard Chmelař). Realizace tohoto záměru měla mezi studenty velký ohlas a podle mého soudu zapůsobila jak na posluchače a diskutující studenty, tak i na ty, kteří mají svůj „zápas“ o magisterské studium, a hlavně o poznávání a prezentaci výrazných osobností sociální pedagogiky za sebou.

Ale i před sebou. Neboť právě připravujeme publikaci *Antologie sociálních pedagogů*. V sociální pedagogice je totiž potřeba nejenom teorie, ale i hluboký ponor do životních a profesionálních příběhů našich i zahraničních sociálních pedagogů.

Děkujeme za rozhovor.

Rozhovor byl zpracován Miroslavem Procházkou
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Literatura

- Balvín, J. (2011). *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Hnutí R.
- Balvín, J. (2012). *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Hnutí R.
- Balvín, J. (2015). *Sociální pedagogika a její dvě osobnosti: Přemysl Pitter a Miroslav Dědič*. RADIX, spol. s.r.o.
- Balvín, J. (2016). *Filozofie výchovy a její pedagogický rozměr*. Hnutí R.
- Balvín, J., & Škrla, P. (2022). *Jakub Jan Ryba očima dvou autorů*. Hnutí spolupracujících škol R.
- Dědič, M. (2006). *Květušinská poema*. Občanské sdružení RomPraha http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/kvet_poema_na_web.pdf
- Chmelař, R., & Balvín, J. (2022). *J. Hus, J. A. Komenský a T. G. Masaryk jako vychovatelé národa a lidstva*. Hnutí spolupracujících škol R.
- Krajčovičová, P., & Balvín, J. (2017). *Zachránci dětí*. Hnutí R.
- Pitter, P. (2011). *Duchovní revoluce v srdci Evropy*. Kalich.
- Smílková, J., & Balvín, J. (2022). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, nadčasové dílo J. A. Komenského*. Hnutí R.
- Svobodová, J. (2022). *Don Bosco – otec a učitel mládeže* [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií]. Thesis.cz. https://theses.cz/id/by06is/Jana_Svobodova_-_Bakalarska_prace.pdf



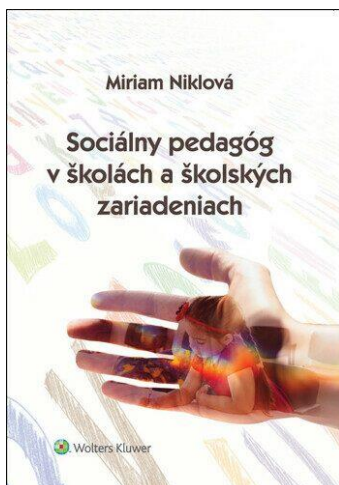
Doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc., působí na Ústavu pedagogických věd Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Odborně se zaměřuje na sociální pedagogiku, její filozofické a historické souvislosti, na andragogiku a romologii. Ve svých pracovních zkušenostech se angažoval jako specialista pro národnostní menšiny (Magistrát hlavního města Prahy) a jako ředitel ústavu romologických studií na UKF v Nitře. Na UTB ve Zlíně, kde působí od roku 2011 jako docent, sleduje otázky edukace romských žáků, pedagogické a filozofické otázky sociální práce a sociální pedagogiky. Je předsedou Hnutí R sdružujících školy vzdělávající ve větší míře romské žáky a jejich podporovatele.



PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. působí na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jako její vedoucí. Věnuje se otázkám profesního uplatnění sociálních pedagogů ve školním prostředí, realizaci školní prevence a otázkám rozvoje kompetencí učitelů i sociálních pedagogů. V publikační a projektové činnosti se zajímá o kooperaci pedagogů s dalšími experty, podmínkám a limitům školní preventivní a výchovné práce, tématům z oblasti teorie a metodiky výchovy. Je členem redakční rady časopisu Sociální pedagogika a Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.

Recenze

Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Wolters Kluwer.



Autorka se věnuje tématu, které je pro českou sociální pedagogiku vzhledem ke snahám o zařazení sociálního pedagoga do Zákona o pedagogických pracovnících velmi aktuální téma. Publikace nahlíží na tuto profesi od historického kontextu vývoje samotné sociální pedagogiky přes osobnost a kompetence sociálního pedagoga až po jeho působení ve školách a školských zařízeních nejen na Slovensku, ale také v dalších vybraných evropských zemích. Vše dokresluje výzkum, který byl zrealizován s cílem zjistit a analyzovat problémy, se kterými se v praxi setkávají samotní sociální pedagogové. Po něm nechybí zobecnění zjištěných výsledků.

Kniha má jasnou logickou strukturu. Po úvodu, ve kterém autorka vyjadřuje svou motivaci pro napsání publikace, je v první kapitole uveden krátký historický exkurz sociální pedagogiky. V něm autorka dává čtenáři možnost utřídit si nejen samotné kořeny této vědy např.

v Německu či Polsku, ale všímá si i aktuálních diskurzů. Především poukazuje na dynamický vývoj i pojetí sociální pedagogiky ve Velké Británii či v severských zemích. Zároveň jsou zde citováni aktuální slovenští i čeští autoři a jejich pohled na sociální pedagogiku a její působení v praxi. Dle mého názoru mohou tuto část ocenit studenti sociální pedagogiky, kterým může pomoci pochopit sociální pedagogiku, její poslání i roli v současném světě. Mimochodem autorce se v této části povedlo velmi bravurně shrnout současné pojetí sociální pedagogiky do velmi čtivého celku.

Právě význam sociální pedagogiky a její postavení mezi vědami i ve společnosti se stal „odrazovým můstkem“ pro druhou kapitolu, jež se věnuje osobnosti sociálního pedagoga, jeho profesním kompetencím, a také jeho funkcím. Přes prvotní definici osobnosti z pedagogického i psychologického hlediska se autorka přesouvá k vymezení tohoto termínu z pohledu samotné sociální pedagogiky. Zdůrazňuje především, jaké požadavky jsou kladeny na osobnost sociálního pedagoga. Poté následuje charakteristika pojmu profesní kompetence a funkce sociálního pedagoga. V této části autorka cituje nejen aktuální české a slovenské autory, jako jsou např. Kraus, Bakošová, Hátar, ale také předkládá vlastní zpracování kompetencí. Ty rozděluje na základní (kompetence prevence, diagnostiky, intervence, sociální kompetence, osobnostní kompetence, kompetence edukace a reedukace, poradenství a rehabilitace) a specifické (manažerské a organizační kompetence, kompetence terapie a socioterapie a lektorské a tréninkové kompetence). Právě získání daných kompetencí vybaví absolventy do praxe (základní přitom podle autorky patří do vysokoškolské přípravy, specifické mohou absolventi nabýt v praxi v rámci dalšího vzdělávání). Zcela souhlasíme s tím, jak autorka v závěru této části vymezuje sociálního pedagoga jako odborníka, „ktorý disponuje určitými specifickými kompetenciami, ktoré ho predurčujú na výchovné a preventívne pôsobenie v sociálnej a edukačnej praxi. Dokáže analyzovať, identifikovať, riešiť sociálne a výchovné problémy detí, mládeže, ale aj dospelých. Je schopný poskytovať služby v oblasti sociálneho poradenstva, riadiť a manažovať činnosť v štátnych inštitúciách i v oblasti samosprávy a zabezpečovať ich koordináciu a kooperáciu“ (s. 26). Daný profil totiž zcela odpovídá potřebám současné školy, kam i podle českých odborníků sociální pedagog neodmyslitelně patří.

Důvody, proč má sociální pedagog působit ve školství, předkládá autorka ihned v úvodu třetí kapitoly, která se již zaměřuje na působení sociálních pedagogů ve školách a školských zařízeních. Jak autorka píše, na Slovensku, kde sociální pedagog patří mezi pomáhající profese, měl na jejich uplatnění vliv

především zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Právě ten zařadil sociálního pedagoga do škol a včlenil ho k dalším složkám systému výchovného poradenství a prevence. Autorka zároveň připomíná i další legislativní změny, které nastaly se zákonem č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, který včleňuje sociálního pedagoga mezi odborné zaměstnance a upravuje jeho působení tak, že v centru jeho pozornosti stojí jak žáci ohroženi sociálně-patologickými jevy či ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak učitelé, rodiče či spolupráce s dalšími odborníky, pokud to situace vyžaduje. Poté jsou prezentovány různé výzkumné projekty, které svými závěry zdůrazňují, proč je dobré sociálního pedagoga na školách mít. Zároveň také kniha nabízí přehled, jak to vypadá s uplatněním sociálního pedagoga ve školách v dalších evropských zemích (včetně České republiky). Daná kapitola rovněž obsahuje dvě části, z nichž jedna se zaměřuje na specifika působení sociálních pedagogů na základních a středních školách, zatímco ta druhá se věnuje sociálně-výchovné práci sociálního pedagoga ve školských zařízeních výchovného poradenství a prevence. Obě dvě části jsou pečlivě zpracované. Autorka zde detailně popisuje náplň práce ve vztahu k prevenci, také k sociálně-pedagogické diagnostice prostředí a vztahů, k prevenci sociálně-patologických jevů atd. Jednotlivé příklady rozpracovává a předkládá cíle samotného působení i případné metody. Je patrné, že se autorka danému tématu věnuje dlouhodobě. To dokládá závěrečná část zmíněné kapitoly, která mimo jiné připomíná, že ani po tolika letech existence sociálního pedagoga ve školách na Slovensku není jeho působení dostatečně zpracované jak v teoretické, tak metodické či metodologické rovině. Přitom právě „Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky“, která je spjata s Katedrou pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (dále jen PdF UMB), nese velký podíl na řešení problémů, se kterými se sociální pedagogové setkávali (a setkávají) v praxi. Při čtení této podkapitoly si možná vzdělavatelé sociálních pedagogů v České republice uvědomí, že zavedením profese sociálního pedagoga do škol práce nekončí, ale je pouhým začátkem. Lidé v praxi budou, stejně jak to připomíná Niklová v kontextu Slovenska, potřebovat např. metodickou podporu, bude nutné vytvořit koncepci dalšího vzdělávání sociálních pedagogů v praxi a mimo jiné i monitorovat jejich činnost.

S tím souvisí výzkum, který daná monografie obsahuje a který najdeme ve čtvrté kapitole. Jeho cílem bylo zjistit, jaké jsou aktuální potřeby a problémy sociálních pedagogů ve školách a školských zařízeních, dále se kterými skupinami převážně sociální pedagogové pracovali, rovněž jaké metody a formy práce s cílovými skupinami byly preferované a jaké další vzdělávání sociální pedagogové v praxi absolvovali. Autorka zde šetření provedené v roce 2020 precizně rozpracovává a také se zamýšlí nad výsledky, které zobecňuje v poslední, páté kapitole. Ve vztahu k dalšímu vzdělávání mě v této části zaujala poznámka na s. 100, v níž Niklová poukazuje na činnost občanského sdružení *Asociácie sociálnych pedagógov*, která sídlí na již zmiňované PdF UMB a která realizuje různé semináře pro sociální pedagogy v praxi. Dle mého názoru se v budoucnu do dalšího vzdělávání absolventů sociální pedagogiky v Česku stejným způsobem zapojí nedávno založená *Asociace sociálních pedagogů*.

Na konci svého výzkumu autorka rovněž ukazuje, že respondenti měli k výkonu své profese velmi kladný vztah, práce je naplňovala a cítili, že sociální pedagog je ve výchovné práci velmi důležitý. Na konci samotného empirického šetření nechybí doporučení pro praxi. Závěr knihy pak podtrhuje to, že se sociální pedagogika rozvíjí v celé Evropě. Přitom Slovensko má oproti dalším zemím V 4 tu výhodu, že profesi sociálního pedagoga etablovalo.

Publikace je napsaná velmi čtivě, ale zároveň jí nechybí odborný jazyk. Své čtenáře si najde nejen mezi odborným publikem či studenty, kteří se teprve na profesi sociálního pedagoga připravují, ale také mezi lidmi z praxe (ti mohou např. využít *Plán práce sociálního pedagoga pro školní rok*, který je obsažen v přílohách). V každém případě tato kniha zprostředkovává české pedagogické komunitě zkušenost se sociálním pedagogem v praxi v zemi, která je Česku kulturně blízká. Můžeme si jen přát, abychom si již brzy mohli zkušenosti o zavedení této profese na školách vyměňovat mezi oběma zeměmi navzájem...



prof. PhDr. Miriam Niklov, PhD. působí na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od roku 2005. Na Katedre pedagogiky pracovala najskr ako intern doktorandka, potom ako odborn asistentka, později ako vysokoskolsk docentka a od roku 2022 ako vysokoskolsk profesorka. Od zr 2022 je vedua Katedry pedagogiky a andragogiky. Vo svojej vedecko-výskumnej, pedagogickej a publikanejinnosti sa venuje najmä sociálnej pedagogike,skolskej sociálno-pedagogickej práci, sociálnej patológii a jej prevencii so zreteľom na rizikov a online rizikov správanie. Od roku 2022 je predsedníčkou občianskeho združenia Asociácia sociálnych pedagógov v SR. Je tie členkou Asociace vzdlavatel v sociln pedagogice. Od roku 2021 sa spolupodieľa na zakladan Global Alliance of Social Pedagogues.



Mgr. Milena Őbrink Hobzov, Ph.D. vystudovala anglick,esk a nmeck jazyk na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 2014 obila doktorskou práci na téma jazykového vzdlvan prsthovalc vesk republice a vevdsku. V současnosti působí jako odborn asistentka v oblasti sociln pedagogiky na Katedre krstansk výchovy na Cyrilometodjsk teologick fakulte Univerzity Palackého v Olomouci. Je vzkumninnost zahrnuje vzdlvan prsthovalc, multikulturní a mediln výchovu. Aktuln se venuje výzkumu, kter se zamruje na lektory jazyků pracující s dospělými imigranty vevdsku a vesk republice a jejich pohledu na práci s cizinci.

Editorial team

Editor-in-Chief: **Jakub Hladík**, Tomas Bata University in Zlín.

Deputy Editor-in-Chief: **Radim Šíp**, Tomas Bata University in Zlín.

Managing Editor: **Jitka Vaculíková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Radana Kroutilová Nováková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Anna Petr Šafránková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Karla Hrbáčková**, Tomas Bata University in Zlín.

Editor – manuscript: **Dušan Klapko**, Masaryk University.

Editor – books reviews and information: **Milena Öbrink Hobzová**, Palacký University Olomouc.

Editorial board

Stanislav Bendl, Charles University; **Denisa Denglerová**, Masaryk University; **Miroslav Dopita**, Palacký University Olomouc; **Gabriel Eichsteller**, ThemPra Social Pedagogy; **Lenka Gulová**, Masaryk University; **Lenka Haburajová Ilavská**, Tomas Bata University in Zlín; **Feifei Han**, University of Sydney; **Eva Janebová**, Palacký University Olomouc; **Jim Johnson**, Point Loma Nazarene University; **Soňa Kalenda**, University of Ostrava; **Michal Kaplánek**, Jabok – Higher School of Social Pedagogy and Theology; **Yevhenii Klopota**, Zaporizhzhia National University; **Dana Knotová**, Masaryk University; **Blahoslav Kraus**, University of Hradec Králové; **Jitka Lorenzová**, Charles University; **Lotte Junker Harbo**, VIA University College; **Jiří Němec**, Masaryk University; **Miriam Niklová**, Matej Bel University; **Milan Pol**, Masaryk University; **Miroslav Procházka**, University of South Bohemia in České Budějovice; **Jana Straková**, Charles University; **Renáta Tichá**, University of Minnesota; **Danielle Tracey**, Western Sydney University; **Xavier Úcar Martínez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Petr Vašát**, The Czech Academy of Sciences.

Contact

Sociální pedagogika | Social Education

Štefánikova 5670, 760 01 Zlín

E: editorsoced@fhs.utb.cz

T: +420 576 038 007

W: www.soced.cz/english

Sociální pedagogika | Social Education, 10(2), 2022. Published by Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. Editor-in-Chief: Jakub Hladík. The journal is published twice a year in an electronic format. The Journal accepts previously unpublished and reviewed papers only.

Listopad 2022 / November 2022

www.soced.cz

ISSN 1805-8825

Sociální pedagogika | Social Education

Časopis pro sociální pedagogiku
The journal for socio-educational theory and research

Vydává / Publisher

Tomas Bata University in Zlín
Faculty of Humanities
Štefánikova 5670
760 01 Zlín
Czech Republic