

Studie

Zamyšlení nad problematikou výkladu dějin sociální pedagogiky

Dušan Klapko

Anotace: Příspěvek je zaměřen na zmapování vybraných faktorů, které dle názoru autora mají podstatný vliv na vytváření obrazu sociálně-pedagogických koncepcí vzniklých v průběhu historických období. Analýza reflexe obsahu výuky dějin sociální pedagogiky prioritně vychází z popisu kulturně sociálních jevů a z dějin každodennosti.

Klíčová slova: historický přístup, otevřenost dějin, kompetence studentů, pluralita názorů, znevýhodněné sociální skupiny

Abstract: The paper is focused on outlining selected factors that, in author's view, substantially influence the image development of the social-pedagogic conceptions formed in the course of historical development. The reflection analysis of content of teaching social pedagogy history is primarily based on the depiction of socio-cultural phenomena and the history of everyday life.

Key words: historical approach, openness of history, student competencies, plurality of opinions, disadvantaged social groups

Úvod

K vytvoření příspěvku o problematice výkladu dějin sociální pedagogiky (dále DSP) mě vedla potřeba podat autoevaluaci vlastní výuky formou hledání odpovědí na (podle mého názoru) podstatné otázky pojetí daného předmětu. Druhou v pořadí, ale nikoli významem, je potřeba rozvinutí diskuse o koncepci výuky DSP s případnými zájemci. Do třetice je důležité upozornit na skutečnost, že dosud není v oboru sociální pedagogika jednoznačně vymezena oblast dějin sociální pedagogiky (nezaměňujeme s dějinami vědního oboru) jako historického procesu. Centrálním tématem příspěvku je

tedy vymezení předmětu obsahu výuky DSP. Odhalení vědeckých postupů práce historika výchovy může být vstupní branou k zodpovězení klíčových problémových otázek, které mohou blíže vymezit ukotvení DSP jako vědní disciplíny v rámci oboru sociální pedagogika. Smyslem příspěvku je rozvinout zpětnovazební zamyšlení vycházející z konkrétní praxe a vytvoření diskusního fóra. Zároveň se autor snažil najít vlastní pojetí výuky DSP prostřednictvím studia odborné literatury, na kterou v textu odkazuje.

Na úvod si tedy určíme vybrané **problémové otázky**, jež se pokusíme v následujícím textu objasnit.

1. Jak lze vymezit předmět DSP a jak lze využít možnosti transdisciplinárního přístupu?
2. Jaké faktory je nutné zakomponovat do výkladu přednášek v rámci předmětu DSP?

Ad 1) Jak lze předmět DSP vymezit?

K vymezení předmětu DSP můžeme vyjít z následujících hledisek:

- První hledisko se odráží od pojetí obsahu oboru sociální pedagogiky.
- Druhé hledisko se váže na pojetí tzv. historiografie výchovy či historického bádání v dějinách pedagogiky.
- Třetí hledisko vychází z principu transdisciplinarity oborů, konkrétně je spjaté zvláště s vlivem historické antropologie, sociální historie a pedagogiky volného času. Tyto obory představují významný zdroj informací i přístupů využitelných při formování obsahového i metodologického pojetí dějin sociální pedagogiky.

K uvedení pojetí obsahu oboru sociální pedagogika si uvedme v krátkém přehledu vybrané definice a charakteristiky od různých autorů.

V pojetí Poláčkové (in Zapletal, 2003, s.11) se sociální pedagogika „... zaměřuje na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které ... minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně-vzdělávací práce s marginálními skupinami dětí i dospělých.“ Sociální pedagogika vnímá jedince v rámci určité sociální skupiny, čímž je zdůrazněn vliv sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije. V souvislosti s výchovou má v životě jedince velký vliv tzv. referenční skupina, se kterou se jedinec ztotožňuje. Zde se nabízí přitažlivá myšlenka realizace výzkumu zaměřeného na zmapování vlivu referenčních skupin na trávení volného času sociálně znevýhodněné mládeže v průřezu staletími nebo v dobách světových krizí atp.

„Zjednodušeně by se dalo říci, že škola rozšiřovala své působení od privilegovaných skupin až k těm nejméně privilegovaným. V oblasti sociálně

pedagogických opatření probíhal vývoj opačným směrem.“ (Hopf, 2001, s. 16) Hopf hodnotil sociální pedagogiku jako klíčovou vědeckou disciplínu, která se stala „... *pomocníci socializace a zvládnutí životních problémů dětí a mládeže.*“ Důležitost sociální pedagogiky spatřoval ve skutečnosti, že na „... *nové vývojové trendy ve společnosti dokáže reagovat svými kompenzačními, preventivními a inovačními mechanismy*“ (2001, s. 10–11). Za klíčové faktory práce s mládeží považoval mimoškolní vzdělávání, sport, hry, zábavu, rekreaci, poradenství, svět práce, svět školy a svět rodiny.

Hradečná (1995, s. 7) do sociální pedagogiky zahrnuje hledisko makrosociální (společenský, kulturní a hodnotový systém), mikrosociální (konkrétní životní prostředí jedince charakterizované rodinou, školou a sociálními skupinami) a psychosociální (individualita jedince zastoupená jeho potřebami, zájmy, rolí ve skupině). Podle jejího názoru ani v zahraničí není jednotnost ve vymezení předmětu sociální pedagogiky. Obsah sociální pedagogiky se tak týká problematiky mimoškolní a mimorodinné výchovy, celoživotní výchovy, dále sociální práce v terénu, zaměření na nepřizpůsobivé jedince, péče o opuštěné děti a děti se sociálním poškozením.

Pokud shrneme předchozí definice, můžeme termín sociální pedagog chápat jako výchovný subjekt podílející se na primární prevenci a nápravě negativních sociálních faktorů ohrožených sociálních skupin, především skupin dětí a mládeže, a na optimalizaci trávení jejich volného času.

Pojetí sociální pedagogiky dosud není jednotně vnímáno všemi badateli (srov. Kraus, 1996). Vzniká zde podobný problém jako v pedagogice a celkově v sociálních vědách, kde kromě terminologické význačnosti některých termínů neexistuje soulad ani ve vymezení předmětu bádání. Tím se otevírá prostor pro různá pojetí vymezení předmětu DSP. Je otázkou, zda utvářet toto pojetí „shora“ cestou konsenzu předních specialistů a badatelů v daném oboru nebo volit iniciativní přístup cestou „zdola“, která vede přes konkrétní koncepce a zkušenosti každého sociálního pedagoga. Diferencovanost navržených koncepcí by se pak mohla stát diskusním rámcem pro jasnější zmapování předmětu bádání v DSP. Proces formování této vědní disciplíny by měl zřejmě probíhat na principu participace zájemců odborné i laické veřejnosti, tedy na komunikaci mezi subjekty různé vertikální i horizontální úrovně. DSP lze koncipovat jednak jako dějiny vědního oboru, jednak jako popis a interpretaci předmětu bádání této disciplíny, kterým je výchova sociálně znevýhodněných skupin v historických obdobích.

Druhé hledisko vychází z analogie tzv. historiografie výchovy (srov. Brezinka, 2002) na DSP z pohledu empirického nebo normativního přístupu. Historiografie výchovy má s DSP blízký předmět bádání a totožné problémy ve stanovení svého pojetí a účelu. I zde můžeme zaznamenat protiklady chápání tohoto předmětu, které se pokusíme stručně nastínit a zároveň přirov-

nat k problematice výuky DSP. Brezinka vycházel z názoru, že různorodost úkolů a účelu historiografie výchovy spočívá již v chápání vědy o výchově jako vědy normativní nebo čistě empirické. Upozornil tím na skutečnost, že empirická věda o výchově fakta zjišťuje, interpretuje, vysvětluje a předvídá (poslední účel platí spíše v přírodních vědách, které na základě pravidelně se opakujících jevů za stejných podmínek vytvářejí zákonitosti pro predikci sledovaných jevů). Normativní pedagogika však využívá informace z historického výzkumu pro potvrzení svých ideologických předpokladů, tedy norem. Jejím úkolem tedy není stanovit pouze co je, ale i co být má. Normy jsou tak získávány interpretací minulosti. Výklad dějin se tím stává prostředkem k ovládnutí přítomné a budoucí výchovné praxe. Z tohoto důvodu se dle Brezinky odchyľuje normativní pedagogika od vědy jako takové, poněvadž zde není zachována nezávislost badatele. Objektivita verifikačního kontextu interpretovaných dat je v podstatě neplatná. Podle Brezinky by historiografie výchovy měla zjišťovat, co v dějinách výchovy proběhlo, nikoli předkládat hodnotové soudy.

V souvislosti s charakteristikou historiografie výchovy nastínil původ pedagogiky následovně: „*Poněvadž pedagogika pochází z dovednostní nauky o výchově, která byla určena hlavně učitelům a po dlouhý čas se pěstovala v institucích vzdělávacích učitele jako profesní nauka, stály po dlouhou dobu v popředí její historické části nejdříve dějiny nauk o výchově a dějiny školství.*“ (Brezinka, 2002, s. 176) Zároveň však doplnil, že historiografie výchovy „... *zkoumá výchovu v celku kulturního života a sociálních pospolitostí národa a doby*“ (Brezinka, 2002, s. 176). Proto do předmětu témat historiografie výchovy zařadil „... *výchovu v rodině, v rodovém příbuzenstvu, v sousedství a obci, v náboženských a kulturních pospolitostech, v partě vrstevníků, v podnikových a profesních sdruženích, ve vojenských jednotkách, ve spolcích, v internátech atd.*“ Brezinka zde tak uvedl typologii forem výchovy jako jedno z kritérií třídění obsahu předmětu bádání historiografie výchovy. Komplexnost a vzájemná provázanost „všeho se vším“ v rámci mapování dějin výchovy vede k nebezpečí, že se věda o výchově stane „... *encyklopedickou supervědou o společensky a kulturně podmíněném vývoji osobnosti*“ (Brezinka, 2002, s. 177). V této věci upřesnil, že předmětem vědy o výchově není proces geneze osobnosti, ale činnost, ve které dochází k záměrnému ovlivňování lidí mezi sebou. Z didaktických kategorií tak vyzdvihl provázanost cílů, prostředků a efektů výchovy a vzdělávání. V rámci procesu enkulturace začlenil do výchovných témat vliv kultu, liturgie, církevních svátků nebo slavností. Obdobně Justin upozornil na myšlenku F. Fureta v souvislosti se studiem kulturních dějin, který tvrdil, že pouhá témata výzkumu nedefinují předmět bádání vědní disciplíny (Justin, in Blümllová, 2003, s. 288). V současnosti je zřetelný odklon obecné historio-

grafie, ale i historiografie výchovy od popisu tzv. institucionálních struktur nebo makrostrukturálních mechanismů (např. stát, církev, trh, obchod). Zájem se přenáší na výzkum subjektů výchovy a vzdělávání (učitelé, žáci), na jejich vnímání a postoje v sociálním kontextu. Nový způsob interpretace světa je zaměřen na přehodnocení hodnot (srov. Pešková, 1998, s. 11).

Je důležité připomenout, že dějiny pedagogiky (u Brezinky chápané jako historiografie výchovy) patří mezi základní pedagogické disciplíny společně s obecnou pedagogikou, metodologií pedagogiky, obecnou didaktikou a srovnávací pedagogikou.

Podle Holoušové (1995, s. 19) jsou dějiny pedagogiky „... *naukou o vývoji pedagogických idejí školských soustav a ostatních vzdělávacích a výchovných útvarů a zařízení. Dějiny pedagogiky analyzují zákonitosti výchovy z hlediska podmíněnosti výchovy ekonomickými a politickými podmínkami určité společnosti. Dějiny pedagogiky mají velký význam... pro analýzu a určení současných a budoucích tendencí výchovné teorie a praxe Do dějin pedagogiky patří i analýza života a díla významných pedagogických myslitelů.*“ Všimněme si, že tato definice předpokládá odhalení zákonitostí ve výchově, což je v sociálních vědách jev výjimečný, a zároveň předpokládá odhalení budoucích tendencí na základě studia dějin pedagogiky. Proti této definici stojí charakteristika historiografie výchovy Brezinky (viz výše v textu charakterizované vymezení tzv. normativní pedagogiky a empirické vědy o výchově). Dále stojí za zmínku i skutečnost předkládání výchovy z hlediska makrostrukturálního.

Štverák (1991, s. 5) charakterizoval předmět studia dějin pedagogiky, které v širším smyslu „... *pojdnávají o praxi a teorii výchovy, vzdělání a vyučování dětí a mládeže od vzniku lidské společnosti...*“ a v užším smyslu „*ob- sahují dějiny pedagogické vědy*“. Účel studia dějin výchovy definoval takto: „... *Účelem studia je rovněž dosáhnout úplnější představy o cílech, obsahu, prostředcích, podmínkách a výsledcích výchovy a vzdělání určitého historického období i o pedagogickém odkazu významných myslitelů minulosti čtenou jejich děl v originále.*“ I on reprezentoval přírodovědně orientované pojetí studia dějin výchovy, které podle něj „... *přispívá k zodpovězení otázky o zákonitostech vývoje lidské společnosti a jejích potřeb.*“ Štverák naproti tomu odmítal účel dějin pedagogiky jako ukázky poučení se z chyb minulosti. Poněvadž se výchova zabývá individuem, „... *pedagogická teorie nemůže poskytovat všeobecně platné předpisy a přímé pokyny pro praktické jednání vychovatele.*“ A my doplníme slovy Dülmena (2002, s. 39): „*Různé sociální vrstvy a skupiny nemohou být poměřovány podle stejného pojetí kultury, protože podléhají odlišným životním podmínkám a preferují odlišné zájmy.*“ Cipro (2002, s. 3) vydal přínosnou třídílnou monografii nazvanou Galerie světových pedagogů, kde zavedl nový termín „pedagogická biografika“ jako

„studium života a díla významných tvůrčích pedagogů.“ Cipro zde zdůraznil návrat k pramenům jako způsob poznání dějin výchovy a zmapování podmínek dané doby. Získané poznatky se aktualizují a transformují teprve vlastní reflexí recipienta textu (studenta) v jeho edukační praxi. Návrat k pramenům jako cesta k autentickému vztahu k minulosti doporučovala také Pešková (1998, s. 11) v souvislosti s požadavkem tzv. privace. Kratochvíl (1947, s. 3) do obsahu dějin pedagogiky řadil dějiny pedagogických idejí, dějiny výchovy jako vychovatelské praxe mimo školu, dějiny školství a dějiny vzdělání. „*Popis a výklad výchovy je cílem dějin pedagogiky.*“ Kádner (1923, s. 6) kladl důraz na sepětí dějin pedagogiky k „... *veškerému kulturnímu životu, zvláště však k vědám duchovým a speciálně filosofii.*“ přičemž „... *každá škola je proto vlastně ne před kulturou, nýbrž za kulturou*“ (1923, s. 9) Kádner rozčlenil dějiny pedagogiky na část teoretickou, probírající vývoj názorů významných myslitelů, a část praktickou, sledující „*spíše fakta, jež těmto teoriím byla základem, skutečné útvary školské organizace, jež děti v určité době a v určitém národě byly vychovávány.*“ (1923, s. 8)

Problematiku vymezení dějin pedagogiky můžeme ukončit krátkým shrnutím. Dějiny pedagogiky zpravidla popisují všeobecně uznávané výchovně-vzdělávací koncepce a jejich autory. Popis a interpretace výchovy se týká povětšinou prostředí privilegovaných vrstev, případně aktuálně se prosazujících společenských skupin. Dějiny pedagogiky se přednostně zaměřují na dějiny instituce školství, dějiny vědy a činnost významných pedagogů. Dějinný vývoj zpravidla popisují podle lineárního chronologického hlediska od starověku po 20. století. Proces výchovy a vzdělávání je mapován jednak z pohledu přímého oficiálního vzdělávání „shora“ zvláště prostřednictvím státních nebo církevních škol a individuální činnosti vybraných pedagogů, jednak z pohledu nepřímého vzdělávání formou rozboru pedagogických spisů. Tzv. popis „shora“ je skrytě doložen například i absencí popisu vzdělávacího procesu z pohledu žáků, jejich sociálního zázemí, případně vlivu mimoškolních faktorů. Je zajímavé, že v dějinách pedagogiky je výchovně-vzdělávací proces popisován izolovaně, stručné zmínky o kulturních nebo hospodářských proměnách společnosti stojí „vedle“ vzdělávacího procesu. Dominantní formu výkladu dějin pedagogiky tvoří faktografický přehled o strukturách vzdělávání doplněný biografiemi pedagogů.

Na rozdíl od přístupu dějin pedagogiky se předmět DSP v pojetí autora příspěvku primárně zaměřuje na výchovu pauperizovaných či jinak sociálně znevýhodněných vrstev obyvatelstva. Pozornost obsahu výuky DSP se prioritně nezaměřuje na didaktickou problematiku. Předmětem zájmu DSP je komplexní studium problematiky dějin sociální pomoci a péče, selekce ve vzdělávání, diskriminace minorit v přístupech ke vzdělávání, způsobů trávení volného času a náprava sociální sféry života rizikových skupin, přede-

vším dospívajících. Výuka předmětu DSP je koncipována v rámci multifaktorového pohledu na edukační realitu. Základem výuky může být rovněž přehled pedagogických koncepcí, ústavů, myslitelů a spisů, obdobně jako ve výuce dějiny pedagogiky. Rozdíl je však v diferencovanosti přístupu, který se primárně orientuje na ohrožené sociální skupiny. Proto se v obsahu DSP velmi často objevují na tehdejší dobu revoluční či reformátorské požadavky pedagogických myslitelů směřující k duševní i materiální péči o znevýhodněné skupiny obyvatel, především mládeže.

Prioritou studia je rovněž postihnout historicko-společenský kontext doby. Konkrétně se jedná o prohloubení znalostí v dějinách kultury, orientace ve stěžejních politických zlomech, chápání provázanosti dynamického procesu civilizačního pokroku v jednotlivých oblastech lidské působnosti (školství, obchod, doprava, ekonomika, výroba atd.). Jak je patrné z předchozích řádků, nelze výuku DSP zužovat pouze na oblast čistě pedagogických disciplín. Podstatným prvkem výuky je využití transdisciplinárních vztahů mezi vědními obory. K základním informačním pilířům vyučovacího předmětu řadíme oblast kulturní antropologie, sociální a kulturní historie, dějin pedagogiky nebo axiologie. Pro konkrétní představu je vhodné vyjmenovat cílové objekty výkladu. Zde sehrává klíčovou roli právě sociálně výchovný aspekt. Mezi cílové objekty tak můžeme řadit např.:

- diferencované pojetí postavení dítěte, ženy a muže ve společnosti;
- chudoba jako sociální fenomén;
- odkládání dětí a péče o nalezené;
- zařazení talentované mládeže z řad chudiny do sítě škol;
- možnosti sociální mobility prostřednictvím vzdělání;
- sociální stratifikace společnosti;
- selekce ve výchově;
- axiologická dimenze výchovy v průřezu staletími;
- garanti a mecenáši realizace sociální politiky v dějinách;
- vize a realizované projekty na spravedlivější společnost;
- dějiny volného času;
- dějiny každodennosti;
- hra jako výchovný prostředek;
- svátky bláznů a karnevaly.

Problémem popisu typologie lidí žijících na okraji společnosti je jejich určitá skrytost v dějinách. Trefně nazval problém písemného zaznamenávání pouze společensky uznávaných priorit historik James Redfield, který v reakci na historické prameny z antiky tvrdil, že „... s Řeky se setkáváme takřka jít v jejich nedělních šatech: nezastihujeme je nečekaně, ale tak, jak se sami rozhodli lidem představit“ (in Vernant, 2005, s. 134). Je však

nutné připomenout, že s postupným přibližováním se k období moderních, resp. postmoderních dějin množství a diferenciaci historických pramenů narůstá. Upozorněním tzv. skrytosti v dějinách se vracíme do cyklického kruhu movitosti a moci v dějinách, tentokrát se zaměřením na vztah finančních prostředků a možností veřejné prezentace či okázalosti. Negramotnost většiny obyvatelstva a nákladnost pořizování knižních produktů, zvláště v době před rozšířením knihtisku, vedla k sepisování a rovněž i archivační péči listin pouze pro movité, resp. urozené osobnosti či instituce. Psaní na zakázku tak logicky fungovalo pro potřeby zákazníka, publikování spisů se dělo prostřednictvím aristokratických mecenášů nebo církve, omezenost vzdělání vedla k omezenosti produkce úzké vrstvy intelektuálů. Mnohá díla nepřežila nápor válečného a revolučního vandalismu, případně totalitních ideologií. Dá se s úspěchem pochybovat, že by privilegovaná společnost podporovala psaní textů zabývajících se problematikou zlepšení životní úrovně strádající většinové populace. Tím nechceme tvrdit, že by v minulosti nefungoval určitý sociální podpůrný systém nebo že nevznikaly spisy podporující uskutečnění sociálních reforem. Samozřejmě i osobnosti z privilegovaných vrstev vystupovaly s řešeními a konkrétní pomocí pro sociálně znevýhodněné skupiny, především pro děti. Otázkou zůstává, do jaké míry se snahy reformátorů o zlepšení kvality života strádajících vrstev společnosti setkaly s adekvátní pomocí tehdejších společenských špiček obyvatelstva.

Za třetí hledisko k vymezení předmětu DSP jsme určili transdisciplinární a interdisciplinární přístup. Především ve spojitosti s historickou antropologií lze předpokládat rozvoj DSP jako vědní disciplíny. **Historická antropologie** (srov. Dülmen, 2002) totiž nabízí ideální zdroj inspirace jak z pohledu výběru témat, tak i z pohledu předmětu a přístupu bádání. Zkusme proto ve stručnosti uvedené potenciality rozvést. Historická antropologie popisuje a interpretuje příběhy obyčejných lidí, ve kterých se ptá po smyslu, jaký tito lidé svému jednání a chování přiřkládají. Využívá k tomu metody případových studií, vyprávění pamětníků, historické demografie nebo biografii. Drží se názoru diferencovanosti sociálních vrstev z hlediska jejich vlastního pojetí kultury a vnímání životních podmínek. Z toho vyplývá i relativizace významu hodnot v dějinném procesu. Důraz klade na pluralitní výklad dějinných událostí s respektováním sociálního kontextu popisované sociální skupiny. V centru výzkumu se nachází individuální jednání člověka, který na základě vlastní volby rozhoduje o své dějinnosti. Historická antropologie odmítá jednak deterministický pohled na plynutí dějin, jednak makrostrukturální interpretaci tzv. objektivních procesů.

Propojenost orientace sociální pedagogiky a historické antropologie spočívá v jejich společném zájmu o sociálně ohrožené skupiny. Předmět bádání obou vědních disciplín se sblíží např. v popisu dějin očima lidových vrs-

tev, ve hledání subjektivních významů, které lidé přikládají prožitým událostem, v zaměření na dějiny každodennosti, na dějiny žen, v reagování lidí na sociální změny a zároveň jejich následném přetváření, v akceptování rozporuplnosti jednání lidí Pešková (1998, s.122) dokonce považovala dějiny ženy a dějiny pohlaví za klíč k dějinám jako celku. Komplementarita muže a ženy je podle jejího názoru zárukou jinakosti přístupu ke světu a rovněž i zárukou sebeidentifikace člověka. Ve stejném duchu představují dějiny ženy a genderová studia prioritu v americkém pojetí studia kulturních dějin (Justin, in Blümllová, 2003, s. 292). Zaměřenost bádání na domácnost a rodinu, na roli muže a ženy z pohledu každodenních činností a rituálů otevírá nové obzory pro komplexnější analýzu chování určitých sociálních skupin. Právě mapování konkrétnosti, emocionality a každodennosti předkládá důležité detaily života nevzdělaných prostých vrstev. Vzhledem k faktu skrytosti různých ohrožených skupin v dějinách je na subjekt orientovaný mikrohistorický pohled vítaným zdrojem odhalování dějin sociální pedagogiky. Dülmen (2002, s. 45) k mikrohistorickému pojetí chápání dějin poznamenal, že nejde „... o zachycení detailů v celku, ale o zachycení detailů celku.“

Sociálně-pedagogické jevy nejsou izolovaným souborem událostí. V souvislosti s mezigeneračním předáváním kultury a zároveň se studiem kulturní historie v pojetí představitele francouzské školy Annales G. DUBY je zdůrazněna potřeba analýzy prostředí vzdělávacího systému, kde probíhá tzv. „zasvěcení“ a rovněž i analýzy prostředků předávání kulturních vzorců (srov. Liška, in Blümllová, 2003, s. 302). Do tohoto prostředí patří „škola, rodina, besedy, kasárna, pracovní kolektiv, obecní shromáždění, bratrstva, syndikáty“, mezi prostředky jsou řazena „proroctví, divadlo, kázní, tisk, literatura“. Podle Lišky „... kultura není nikdy přijímána jedolitě, ale různě do každé sociální vrstvy“ (tamtéž, s. 303). Právě zjišťování sociálního kontextu prostých lidí, jaký předvádí přístup historické antropologie nebo kulturní historie, může pomoci vymezit odlišnost pojetí dějin sociální pedagogiky od dějin pedagogiky.

Ad 2) Jaké faktory historické povahy je nutné zakomponovat do výkladu přednášek v rámci předmětu DSP?

Ačkoli by studenti měli projít stručným úvodem o problematice historického výzkumu, zaměřeného na výchovu v dějinách, není účelem výuky DSP vzdělávat nové erudované historiky. Ve výuce je stěžejní naučit studenty historicky a pedagogicky myslet, vybavit je určitou sumou informací a dovednostmi s těmito informacemi pracovat a především působit na jejich sociálně profesní kompetence. Na vysokoškolské úrovni se očekává vytváření specializované odbornosti studentů. V této vědní oblasti je erudovanost

studentů podmíněna rovnoměrně jak kognitivní, tak afektivní vybaveností. Profil sociálního pedagoga je postavený především na sociálně profesních kompetencích. Z této skutečnosti by měla vycházet i koncepce výuky, resp. metodiky DSP.

V návaznosti na položenou otázku v nadpisu druhé části příspěvku je důležité si ujasnit, na které výkladové složky předmětu je potřebné klást zřetel. V první řadě se jedná o vysvětlení a prodiskutování základních historických pojmů, mezi něž řadíme historismus, historické vědomí, historicitu, historicismus, metodologii historické vědy, historický a historiografický fakt, historický pramen, historickou metodu atp.

Je zajímavé, že se i historická věda, stejně jako pedagogika, potýká s problémem terminologické nejednotnosti. Příkladem je termín **historismus**, který je důležitou podmínkou v procesu chápání a interpretování dějin, pro naše účely dějin sociální pedagogiky. Pro objasnění chápání dějinnosti výchovy lze podat následující definici: Historismus je „... *vztah k dějinné skutečnosti, je to vztah k minulému dění jakožto minulému v obsahovém smyslu, který má ‚smysl‘ pro současnost, a zároveň je to způsob myšlení, který vykládá všechny činy, výkony a hodnoty z historických podmínek a každou věc vykládá s ohledem na její vznik a vývoj ve vztahu k jejímu věčnému obsahu a současnému smyslu*“ (Pešková, 1998, s. 17). V procesu poznávání dějin kladla Pešková prioritu na hodnocení dějin, které je podle ní základním úkolem a funkcí historie, nikoli tedy pouhý záznam těchto událostí. V podobném duchu definoval tento pojem Croce (2006, s. 226), který historismem rozuměl „... *utváření činu, myšlení a poezie, při němž vycházíme ze současného vědomí minulosti*“. Croce zařadil dějiny do oblasti umění, nikoli vědy, k čemuž poznamenal: „*V případě, že se zvláštní zahrne pod obecné, dělá se věda, v případě, že se zvláštní představuje jako takové, dělá se umění ... Dějepisectví nevypracovává pojmy, ale reprodukuje zvláštní v jeho konkrétnosti, a proto jsme mu upřeli vlastnosti vědy*“. Dějiny se mají chápat „*jako skutečný život a jako dějepisická vzpomínka na událost a úsudek o ní*“ (Motta, in Blümlová, 2003, s. 277). Zmiňme alespoň ještě jeden, tentokrát protikladný příklad. Je jím tzv. klasický historismus, který souvisí s vlivem pozitivismu v historické vědě a který se zaměřoval na důslednou historickou kritiku v rámci historického výzkumu (srov. Petrusek, 1996). Z výše citovaného nelze než souhlasit s názorem Marka (1992, s. 16), který radí: „... *Kdykoliv mluvíme o současném historismu, je nutné naznačit stanoviska těch, kdo o něm mluví, rekonstruovat v hlavních obrysech představu, kterou o něm mají*.“

Velmi důležitou připomínkou je otevření problematiky **chápaní objektivního a subjektivního v dějinách**, resp. v analyzování DSP. V praxi tak vzniká otázka, jakým způsobem pracuje historik s ověřenými historick-

kými fakty, do jaké míry je přetváří a interpretuje, do jaké míry je seznámen s komplexním souborem ověřených historických fakt neboli do jaké míry popisovaný historický jev dokázal těmito ověřenými historickými fakty nasytit. V souladu s Crocem (2006, s. 48) je vhodné upozornit, že „... *vlastností, které se historické epoše připisují, závisejí na duchovním zájmu historika*“. K tomuto tvrzení můžeme připojit názor Justina (in Blümlová, 2003, s. 294): „... *Jak se historikové učí analyzovat reprezentace světa svých předmětů zkoumání, nevyhnutelně začínají reflektovat charakter svých vlastních snah o reprezentaci dějin*.“ Význam zaznamenaným událostem dává až myšlenkový proces historika, bez něž by dějiny zůstaly skryté. Formální i obsahová interpretace dějin je tedy selektivním procesem. (srov. Vašíček, 2006)

Je potřebné studenty připravit na jistá omezení, která se kromě víceznačnosti některých odborných historických termínů týkají posuzování **interpretace** dat, a to dokonce i při interpretaci primárních historických pramenů. Minulost zkrátka nelze autenticky reprodukovat, maximálně se o autenticitu pokoušet. Další omezení způsobuje fakt, že do zaznamenávání historických událostí nelze pojmout veškerou minulost, pouze lze interpretovat minulost jako celek. (srov. Vašíček, 2006) Ve snaze odhalovat minulost je podstatné mít na zřeteli skutečnost, kterou Marek (1992, s. 24) charakterizoval jako „... *přesvědčení, že každá fáze minulosti má svou vlastní hodnotu a že nelze minulost měřit a soudit podle kritérií platných v přítomnosti*“.

Zajímavý pohled na chápání minulosti uvedl Croce se svým termínem **současnost dějin**. Dějiny nepovažoval jen za proces vzpomínání na minulost, ale přímo zavedl proces chápání současnosti dějin jako život ducha v jeho historickém vývoji. Současností dějin Croce myslel rozlišení „... *mezi kronikou, to je němým seskupením skutků, netečným vůči dějepiscovu svědomí, a na druhé straně dějinami, to je celkem událostí, které mají ohlas a význam ve svědomí toho, kdo dějiny píše*“ (Motta, in Blümlová, 2003, s. 279). Smysl dějin je tak podle tohoto historika založený na základě praktických požadavků současnosti, k nimž minulost promlouvá. Podporu pro tvrzení o významu minulosti pro současnost dokládá i Vašíček, který považoval tzv. **vědomí historie** za formu sebeidentifikace člověka. Z toho vyplývá jisté ztotožnění pojetí minulosti a současnosti v lidském chování.

V souvislosti s **recepčí a hodnocením artefaktů** z oblasti dějin výchovy (kam řadíme i DSP) se nabízí přirovnání k výtvoru uměleckého díla a k jeho výchovnému působení (srov. Prokop, 1993). Prezentace uměleckého výtvoru je sociální realizací. Prezentace je přenosem od díla k jeho působení. Posuzovatelé díla do něj promítají své představy, a tím dílo přetvářejí, dochází k seberealizaci posuzovatele jako subjektu. Expresa díla se stává impresí. I zde existuje vztah mezi genezí, interpretací a recepčí výtvoru. „*V poznání si člověk uvědomuje objektivní skutečnost, kdežto v hodnocení si*

uvědomuje, čím mu tato skutečnost je ...“ (Brožík, 1969) Z krátkého souhrnu působení uměleckého artefaktu na recipienta lze uskutečnit jeho přirovnání k artefaktu z oblasti dějin výchovy (např. spis nebo didaktická hračka), jehož působnost se týká rovněž umění, a to umění výchovy.

Dalším hlediskem, které považujeme za důležité, je hledisko **chápaní dějin a dějepisectví** jako vývojového procesu. V tradičním smyslu se dějiny řadí chronologicky a tematicky. Za méně obvyklý, ale o to v současnosti přitažlivější, se jeví trend popisovat a interpretovat dějiny z pohledu určitého problému. Takovým příkladem je popis historie podle kritéria diskursu. Vašíček (2006) rozčlenil dějinný vývoj diskursů na prehistorický, historický, globální. V tzv. prehistorickém diskursu vyslovil zajímavou myšlenku o způsobu mezigeneračního předávání událostí. V této záležitosti konstatoval, že až se vznikem písemných pramenů bylo možné podávat individuální nezávislé informace, což vedlo k porovnávání a hodnocení předkládaných informací. Naproti tomu ústní tradice byla závislá na konsenzu, díky němuž byly předávány zprávy navzájem kompatibilní a koherentní, tím pádem ale i jednostranně prezentované.

Nyní se zaměříme na problémové faktory historické povahy, se kterými je potřebné počítat v rámci realizace výkladu DSP.

Problém hodnověrnosti obsahu studijních textů

Na úvod je nutné se zamyslet nad jistými omezeními výkladu DSP. Předně se jedná o **zpochybnění** hodnověrnosti obsahu, resp. je potřebné určit míru validity předkládaných tvrzení. Je zřejmé, že výklad vycházející z odkazů na historické epochy je založený na částečně verifikovaných domněnkách, které vznikaly shromažďováním a interpretací historických pramenů. V této záležitosti vzniklo množství protichůdných přístupů výzkumu a interpretace historických událostí. Jedním z nich je pozitivistické paradigma, které využil například K. R. Popper (2000), když charakterizoval tzv. historicismus. Na základě fakt, kauzálních vztahů a zákonitostí se snažil historické bádání provádět jako analogii bádání v přírodních vědách. Opačné pojetí představovala tzv. rozumějící historie W. Diltheye, který považoval historii za duchovní vědu. Zákonitosti v historických vědách podle jeho názoru nelze předvídat, poněvadž dějiny nejsou tvořené kauzálními závislostmi. Dějinnou skutečnost můžeme zpřístupnit jejím znovuprožitím s aktéry, které chceme vykládat a kterým chceme porozumět. Porozuměním se zabývá novodobá hermeneutika. Cílem porozumění je odhalit sledovaný jev (dějinnou událost) tak, jak se jeví konkrétnímu badateli, a zároveň být ve vztahu s její tradicí.

Předložení protikladnosti teorií a zpochybnění interpretací historických

událostí je důležitou součástí formování dovedností studentů. Příklon k aplikaci metodiky moderní interpretace dějin se jeví jako zcela žádoucí i na poli dějin sociální pedagogiky. Pro úplnost si některé zásady vyjmenujme: chápání dějin jako bezprostředního všudypřítomného procesu; subjektivita interpretace dějin; pluralita výkladu dějin; sociální funkčnost historicky podmíněných vědomostí a dovedností; strategie osvojování si dějin; apolitičnost dějin; kritický přístup; regionalita a propojenost dějin; odstup od prezentace dějin konfliktů, důraz na humanitu, toleranci a spolupráci; odklon od faktografie a encyklopedismu; formování hodnotových postojů a zásad; kultivace občanské a národní identity.

Interpretace sociálních dějin v edukační oblasti má rovněž svou genealogii. V každé historické době se zřetel priorit výchovy a vzdělávání přesouval na odlišné faktory jevů sociální reality. Současné postmoderní pedagogické nazírání preferuje požadavek subjektivního pohledu na dějiny a umožnění názorové plurality na probírané jevy. Důsledkem takového přístupu se mj. stává rozšíření okruhu témat v oblasti dějin sociální pedagogiky na jedné straně, ale i znesnadnění ohraničení pole působnosti tohoto předmětu na druhé straně. V souladu s požadavkem exaktního popisu témat v rámci výuky DSP je potřebné upozornit na některé problémy. Problémovost při interpretaci historických pramenů je patrná zvláště u mapování událostí. V našem případě se jedná například o posuzování názorů a praxe studovaného sociálního pedagoga nebo mapování chování a rozhodování rizikových sociálních skupin, především z řad mládeže. Zakomponování veškerých faktorů vytvářejících životní podmínky sociálně znevýhodněných skupin a činnosti sociálních pedagogů se jeví jako žádoucí pouze v případě, že lze tyto faktory vědecky popsat, ověřit a vysvětlit.

Problém výkladu dějin

James Redfield (in Vernant, 2005, s. 133) odkazoval na důležitý postřeh historika A. Momigliana, který tvrdil, že prameny samy nejsou dějinami. Dějiny (dějinnost) jsou v podstatě odkázané na naši interpretaci doby, jejímiž útržky jsou právě historické prameny. Nelze zanedbat fakt, že písemné historické prameny se nám dochovávají většinou jako zlomky, dále jejich obsah bývá tendenční, častokrát psaný na zakázku, a tím pádem i poplatný zadavateli. Je důležité, aby si studenti uvědomili problémy s interpretací historických pramenů, s nemožností komplexně poznat historické prameny v jejich kontextové realitě a celkově s nemožností poznat minulost v autentické podobě. Například z písemných historických pramenů se dovídáme především informace, které byly předmětem zájmu v minulých dobách. O některých tématech (např. dějiny ženy), z pohledu různých historických období po-

važovaných za nedůležité, se logicky záznamy nepořizovaly. Tím se nám množství historických fakt, chápaných jako prvky historické reality, podstatně zužuje. Jejich interpretace se tak navzdory exaktně podloženému metodologickému postupu historika nebo historika výchovy stává zkruslenou, resp. omezenou výpovědí o minulé době. Marek (1992, s. 12) v této problematice konstatoval: „*Ohraničenost perspektivy a jednostrannost při výběru látky je jednou okolností, která způsobuje subjektivnost pohledu na dějiny a současnost historiografie. Druhou je úhel, ze kterého na vybrané fakty pohlížíme.*“ Požadavek tréninku dovednosti kritického myšlení se ve světle předchozích informací jeví jako nanejvýše důležitý.

Res gestae a historia rerum gestarum: Dějiny se skládají z událostí, které proběhly (res gestae), zároveň i z interpretací (historia rerum gestarum) o těchto událostech. „*Ne záznam, ale hodnocení je základním úkolem a funkcí historie.*“ (Pešková, 1998, s. 18) Vašíček (2006, s. 90) sdělil důležitý poznatek, že: „*Minulost rekonstruovat nelze, historii jako soubor res gestae ano.*“

Smyl dějin je založený na základě praktických požadavků současnosti, k nimž minulost promlouvá. Proto je minulost vždy přítomná, neboť naše rozhodování je založeno na minulé zkušenosti. Prostředkem k porozumění a sebeidentifikaci v návaznosti na výtvoř předchozích generací jsou artefakty neboli historické památky. V souladu s Peškovou (1998) je památka vizualizací paměti lidských vztahů.

Problém idealizace dějin

Především laici mají tendenci romantizovat „staré dobré časy“ a nekriticky se odvolávat na tradované mýty, pohádky a předsudky. Jako příklad lze uvést „vyspělost“ antické civilizace v oblasti humánní. V současnosti bychom problém idealizace dějin, resp. problém předávání předsudků, mohli úspěšně spojit především s činností masmédií. Zamysleme se nad tím, jak relativní je posuzování či hodnocení historických epoch, historických osobností, událostí. Zde se jistě vyplatí připomenout klasifikaci amerického filozofa Ch. Peirce, který formuloval čtyři obecné způsoby poznání: metodu tradice, metodu autority, metodu a priori, metodu vědy (in Kerlinger, 1972, s. 21). Analogicky je možné připomenout i historicky vzdálenější myšlenky F. Bacona, podávajícího výklad přírody a příčiny chybných soudů člověka na základě idolů rodu, jeskyně, tržiště, divadla (Bacon, 1990, s. 86–88).

Problém etnocentricity a historismu

Tento problém můžeme objevit např. v historických, antropologických, pedagogických či sociologických výzkumech. V podstatě se jedná o požadavek

„dívat se“ na námi sledovanou dobu očima tehdejších lidí, žijících v dané kultuře. Na různé sociální jevy většinou reagujeme z pohledu nastavení námi preferovaných hodnot. Dá se předpokládat, že tyto preferované hodnoty sdílíme v rámci určité kultury, ačkoliv je samozřejmě nutné vyloučit uniformitu sdílení těchto hodnot ve společnosti. Vzpomeňme výrok (Croce, 2006, s. 44) „... *ideje nebo hodnoty, které byly přijaty jako model a měřítko historie, nejsou idejemi a hodnotami univerzálními, ale zvláštními a historickými.*“ Na druhou stranu lze argumentovat pojetím o neměnnosti tzv. věčných hodnot, které předkládají konzervativní filozoficko pedagogické proudy (duchovědná pedagogika, pedagogika perennis ad.). Schopnost dokázat logicky pochopit a vysvětlit výchovné rituály v historických obdobích a zároveň umění vcítit se do takového jednání, vytváří předpoklady pro fundovanou historickou analýzu z pohledu etnocentricity a historismu. Příkladem takového rituálu může být pedagogický význam homosexuálních vztahů mezi dospívajícím chlapcem a dospělým ženatým mužem ve spartské společnosti.

Problém kontextualizace

Kontextualizaci historické edukační reality chápeme jako součást diskursu. Dokážeme si například uvědomit rozdíly ve vnímání dobyvatele a vraha, šířením kultury a okupací, označením vzdělaný člověk a barbar, civilizační pokrok a úpadek? Lze například výchovu k vojenským schopnostem považovat za akt agrese, udržování statu quo, anebo dokonce racionální akt pacifismu? Jako odpovědi nám mohou posloužit až konkrétní předměty bádání našeho studia. Nejednoznačnost v určení smyslu, resp. v hodnocení smyslu sledovaných sociálně-pedagogických idejí a událostí nám otevírá možnosti pluralitního výkladu historicky podmíněné sociálně edukační reality. V tomto smyslu je třeba připomenout význam transdisciplinárního přístupu v odhalování komplexity dějinnosti. Věřme, že černobílé vidění nejen edukačních procesů v dějinách nebude mít a nemá, zvláště na akademické půdě, živnou půdu.

Problém dialektiky v procesu odhalování DSP

Touto poznámkou chceme upozornit na způsob, jakým lze chápat protikladné tendence v dějinách, mezi něž řadíme pohled mikrohistorie a makrohistorie, mužské dějiny a ženské dějiny, jednotlivé a obecné, subjekt a objekt, elity a průměr, historie a historiografie, pozitivistický přístup a normativní přístup výkladu dějin, porozumění a předpověď ad. Výše vybrané polarizace nemají charakterizovat soupeře, kteří ve svých resortech bojují, kdo bude mít navrch. Naopak, uvedené protiklady mají komplementární funkci. Di-

alektický pohled se snaží využít předností jednotlivých protikladných přístupů a faktorů ke komplexnímu zmapování diverzity dějin jako interpretačního rámce současnosti.

Z výše uvedených požadavků vyplývá závěr, že studenti by měli být seznámeni nejprve s formálními procedurami historického vědeckého bádání a základními historickými pojmy. Teprve po zvládnutí této historické prolegomeny je účelné zaměřit výuku na obsahovou náplň předmětu, vyjádřenou v sylabu. V souladu s principem otevřenosti dějin se jeví jako vysoce žádoucí předložit studentům vybrané přístupy různých historických škol a směrů na příkladech. Konkrétně můžeme jmenovat dva odlišné historické přístupy, například pozitivistickou historickou školu a tzv. rozumějící historii založenou na hermeneutické platformě. Na těchto přístupech si studenti mohou vyzkoušet, že dějiny netvoří navždy ukončený zmapovaný proces. Naopak, objevování nových témat, posuzování nových úhlů pohledu na tytéž autory nebo sociální kontexty událostí vytvářejí pole pro prohlubování koncepce předmětu DSP, a tím zároveň ovlivňují způsoby výkladu DSP.

Shrnutí

Ze stručného výčtu navržených bodů koncepce výuky předmětu DSP je patrné, že její vytvoření nelze chápat jako ukončený uniformní proces. Velkou roli zde sehrává klíčová didaktická kategorie – cíl. Výhodou současné fáze formování výuky DSP je fakt, že poskytuje mnohým sociálním pedagogům široké spektrum úvah, jak koncipovat tento předmět. Jedním z předpokladů vytvoření ucelenější koncepce výuky DSP je jistě její tematické nasycení, dále jasné ohraničení působnosti předmětu (například v souvislosti s obsahem výuky dějin pedagogiky), uchopení metodologického rámce zkoumání DSP, případně vytvoření, resp. zmapování specifické terminologie v této pedagogické oblasti.

Kruh naší prolegomeny, vyložené v tomto příspěvku, se nám uzavírá požadavky, které jsme si vyjmenovali na začátku. Mezi klíčové požadavky tvorby koncepce výuky DSP řadíme transdisciplinární přístup, pluralitní výklad, porozumění, neukončenost interpretací historicky podmíněné sociálně educační reality.

Smyslem příspěvku bylo poskytnout náčrt přístupů, směřujících k odhalení podstaty výkladu DSP a vytvoření podnětů k zahájení diskusního rámce v této atraktivní problematice. Obsah příspěvku nastínil především teoretický rámec uchopení koncepce výuky DSP. Pro komplementaritu obsahu příspěvku je vhodné doplnit teoretický rámec i popisem a zhodnocením konkrétních činností studentů ve výuce. Tato verze příspěvku je momentálně v přípravné fázi autora.

Literatura

- BACON, F. *Nové organon*. Praha: Svoboda, 1974.
- BŮMLOVÁ, D. *Čeněk Zíbrt a kulturní historie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7040-670-4.
- BREZINKA, W. *Východiška k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.
- BROŽÍK, V. *Hodnoty, normy a projekty světa*. Bratislava: Epoque, 1969.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů I*. Praha: M. Cipro, 2002. ISBN 80-238-7452-7.
- CROCE, B. *Historie jako myšlení a jako čin*. Brno: CDK, 2006. ISBN 80-7325-099-3.
- DÜLMEN, R. *Historická antropologie: vývoj, problémy, úkoly*. Praha: Dokořán, 2002. ISBN 80-86569-15-2.
- HOLOUŠOVÁ, D. *Základy pedagogiky I*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 1995. ISBN 80-7067-575-6.
- HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- HRADEČNÁ, M. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-015-7.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Unie, 1923.
- KERLINGER, F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
- KRAUS, B. *Pohled na současnou sociální pedagogiku*. Pedagogika, 1996, č. 2, s. 117–123.
- KRATOCHVÍL, L. *Dějiny pedagogiky*. Chrudim: Vysoká škola pedagogická, 1947.
- MALACH, J. *Základy pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-293-9.
- MAREK, J. *O historismu a dějepiscectví*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0284-7.
- PEŠKOVÁ, J. *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Lidové noviny, 1998. ISBN 80-7106-217-0.
- PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- POPPER, K. R. *Bída historicismu*. Praha: Oikoymenth, 2000. ISBN 80-86005-80-1.
- PROKOP, D. *Obecná uměnověda*. Praha: Gryf, 1994. ISBN 80-85829-04-5.
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-7066-351-0.
- VÁŠÍČEK, Z. *Archeologie, historie, minulost*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1161-9.
- VERNANT, J. P. *Řecký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 2005. ISBN 80-7021-731-6.
- ZAPLETAL, B. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-234-3.

KLAPKO, D. Zamyšlení nad problematikou výkladu dějin sociální pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2007, č. 3, s. 3–19. ISSN 1211-4669.

Autor: Mgr. Dušan Klapko, katedra sociální pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail klapko@ped.muni.cz