

Kol. Věra Mišurcová se zabývala problematikou rodinné výchovy. Rozdělila možnosti působení na rodiče: na informování rodičů o správných postupech. Ty se neukázaly dosti účinnými. Druhou možností je úsilí o modifikaci jejich chování k dítěti ve směru k jeho porozumění. Třetí možností je úsilí o zlepšení vztahu k dítěti přímým cvičením, např. skupinovou terapií v součinnosti rodičů s dětmi.

Poslední vystoupení kol. Blahoslava Krause bylo zprávou o provedeném výzkumu postojů studentů k otázce hodnot a vztahů. Volné otázky „Co Tě trápí nejvíc“, „Kdo Ti tyto problémy pomáhá řešit“ a „Kým nebo čím jsou Tvé problémy způsobovány“ byly zadány ve srovnání dvou let (1989 a 1991). Kategorizace odpovědí umožnila sledovat změny v postojích. Interpretace výsledků vyvolala řadu dotazů a účastníků.

I přes velkou časovou tíseň je možno práci sekce podle mého mínění hodnotit jako úspěšnou a jako důležitý krok k obnově sociálně pedagogického myšlení v naší zemi.

Zapsal Jiří Haškovec (kráceno)

K vymezení sociální pedagogiky

Libor Pecha

Ryszard Wroczynski ve své práci Sociální pedagogika, publikované ve slovenském překladu v Bratislavě r. 1968, v září 1965 v úvodu této práce vymezil sociální pedagogiku jako vědu o podmíněnosti výchovných procesů prostředím a o problémech mimoškolní výchovy. V této své práci pak se věnoval otázkám prostředí vůbec, aniž by se omezil na sociální, tedy společenské prostředí. Celý text publikace je zasvěcen *otázkám mimoškolního výchovného prostředí, pedagogiky výchovné péče, volnočasové výchovy a kulturně-osvětové práce*. Soudím, že pokud se týče široce pojatého prostředí je jeho pojetí až bezbřehé, ale pokud se týče pojednávaných tří dílčích oblastí — mimoškolní výchova, sociální výchovná péče a kulturně-osvětová výchovná práce, nebylo by od věci jeho výběr doplnit.

Ondrej Baláž, který nazval svoji stať Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied (čas. Pedagogika 1978, s. 559–577) pojal svoji úvahu v širších mezioborových souvislostech a řeší v ní vztah *pedagogiky vůbec k pěti vědním sférám* (filozofie, psychologie, sociologie, lékařské vědy a ekonomické vědy), jimž pak přiřazuje *filozofii výchovy, pedagogickou psychologii, sociální pedagogiku, školní hygienu a ekonomiku vzdělávání*. Svým širokým pojetím problém poněkud obchází. *Sociální pedagogiku* chápe jako hraničící pedagogickou disciplínu. (Po mém soudě jí je *sociologie výchovy*, nikoli však *sociologická pedagogika* a také ne *sociální pedagogika*). Vpsledku se dobírá konkrétního *obsahu sociální pedagogiky* s odvoláním na literaturu

sovětskou, polskou a maďarskou a vymezuje její tematické zaměření těmito problémovými okruhy:

- vztah společnosti a výchovno-vzdělávací soustavy,
- spojení školy so společenskou praxou (najmä problémy pracovnej výchovy a profesionálnej orientácie),
- výchova vo voľnom čase.
- sociálno-pedagogické aspekty prípravy a činnosti učiteľov.
- problémy rodinnej výchovy.
- výchova v mimoškolských výchovných zariadeniach.
- sociálno pedagogické aspekty rovesníckych skupín.
- výchova mládeže s poruchami sociálneho správania.

Z těchto osmi problémových okruhů se mi zdají nosné čtyři (3., 6., 7., 8.)

V práci Helgy Marburgerové *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik* (Juventa Verlag, München 1981) se rozlišuje ve čtvrté kapitole *kriticko-racionalistická, kriticko-emancipační a historicko-materialistická* pozice sociální pedagogiky. Autorka vychází ze západoněmeckého kulturního kontextu, v němž se chápe *sociální pedagogika jako teorie a praxe sociální péče o sociálně problémové, případně sociálně postižené*. V dalším budu vycházet z našeho kulturního kontextu, který chápe sociální pedagogiku daleko širě.

Sociální pedagogika, jak se s ní u nás setkáváme, se mi jeví ve třech různých polohách:

První poloha je *metodologická*, na niž pamatuje např. Ondrej Baláž, když píše o *sociálně-pedagogických* aspektech výchovy v dětské a mládežnické organizaci a taktéž při přípravě a činnosti učitelů. Sociálně pedagogický aspekt ovšem lze uplatnit téměř všude, včetně výchovy rodinné. Použité výzkumné metody a hlediska se tu budou úzce prolínat se sociálně psychologickými.

K této metodologické poloze přistoupil velice slibně se rozvíjející směr zvaný *školní etnografie*, který by mi byl sympatičtější ve svém širokoúhlejší záběru, jako *etnografie výchovy*. Pražská skupina školní etnografie, sdružená kolem Miloše Kučery v Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty UK provádí od roku 1991 v tomto duchu výzkum na několika žižkovských školách. Je to (podle autorů této školy) přístup naturalistický, holistický, kvalitativní, interakčně-interpretativně zaměřený, reflexivní, relační a kooperativní, textově a literárně zaměřený.

Za základní bych rád považoval *druhou* polohu sociální pedagogiky, chápanou jako *pedagogická disciplína*, zaměřená přednostně na výchovné oblasti, v nichž je *vliv prostředí*, rozumí se *hlavně sociálního, tedy společenského, vlivem dominantním*.

V první řadě se to týká výchovy, jíž jsme nejdříve říkali *mimoškolní*, pak přesněji výchova *mimo vyučování* a posléze výchova *volnočasová*. Všude tam působí *vrstevnické komunity* se svými *neformálními i formálními společenskými vztahy* a jejich vliv v průběhu vývoje jedince stále sílí, až nakonec převýší vliv dospělé autority.

Zatím nepřekonaným a těžko překonatelným mistrem sociální pedagogiky zejména ve věci spolupráce s neformálními vztahy upevňovanými fungující samosprávou s nesmírným aktivizačním efektem byl A. S. Makarenko. Toho ale klub pedagogických obrýlených mandarinů nikdy nepřijal do svých řad, i když se tak v totalitní situaci tvářil.

Náš krajan Ivo Nezel (Nejezchleb) z Žürichu vydal podnětnou práci: *Pädagogik der natürlichen Erziehung* (Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1983/, s podtitulem *Makarenkova konstrukce výchovného prostředí*, v níž zvláště ocenil *Marakenkovy sociálně pedagogické objevy*.

V sociální pedagogice zahrnující výchovu volnočasovou bychom si měli všimnat čtyř specifických tematických oblastí:

Svrchovaným, vděčným a stále ještě málo probádaným *polem neformálních vlivů sociálního prostředí* jsou dětské a mládežnické organizace, k nimž od listopadu 1989 přibýly staronové organizace Junák (český skaut), Liga lesní moudrosti — „The Woodcraft League,“ Česká táborská unie, YMCA, YWCA a další, které v dnešním demokratizačním procesu vybízejí ke srovnání s dnešní podobou Pionýra, ale také s jevy undergroundu a s problémovými hnutími — skinheads, s anarchisty a dalšími. Víím konkrétně, že na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jsou zadávány diplomové práce z této oblasti, která se těšila veliké pozornosti adeptů pedagogiky po roce 1945, ale dnes z této pozornosti uklouzává vzdor tomu, že právě rozvíjející se transformační proces je badatelsky velmi pozoruhodný.

Obdobná situace je v *mimoškolních výchovných zařízeních*, která v současnosti mnohdy zápasí o přežití v nových podmínkách tržního hospodářství.

Třetí specifickou oblastí, odborně i institucionálně o něco lépe dotovanou, jsou *ústavy zvláštní výchovné péče*. Ve sféře *etopedie* vyrůstá donedávna u nás ne tak rozvinutá a tíživá problematika *narkomanie*.

V neposlední řadě je rozsáhlou sférou sociální pedagogiky *sociální práce*, stojící na Západě vůbec v centru pozornosti. Do ní bychom měli zahrnout i nově se u nás zrodilivší problematiku náhradní civilní služby.

Třetí poloha sociální pedagogiky je, abych tak řekl, takticko verbální, s cíli didaktickými. Jde o zástupnou úlohu sociální pedagogiky za dřívější teorii výchovy. V této poloze je především vyučovacím předmětem.

Pakliže bychom chtěli užívat termínu sociální pedagogika náhradně místo dřívějšího teorie výchovy, vznikají vážné problémy, týkající se definování základních pedagogických kategorií.

SVÉ úvahy na toto téma zanechám ve stadiu otevřenosti.

Soudím však, že bychom si nesnáze mohli uspořít a *vrátit teorii výchovy její dobré jméno přepracováním a propracováním jejího obsahu, nikoli pouhým převlekem jejího kabátu.*

Formální a neformální řád a Hawthornský experiment

Jiří Prokop

Každá organizovaná skupina má určitý formální a neformální řád. Formálně je organizovaná tak, aby se co nejlépe dala splnit její úloha. Nejlépe se to dá vysvětlit na průmyslovém podniku. Technická zařízení, pracovní podmínky a pracovní předpisy, dělba práce, příkazy a nařízení jsou plánovány s ohledem na výsledný užitek výroby. Role, která připadá jednotlivci v této organizaci, je předem dána účelem. Nazvěme takto zformovaný řád *formálním řádem*. Personál dané instituce vede ale svůj vlastní sociální život, který se odlišuje od formálního sociálního řádu a stojí proti němu. Toto nazýváme *neformálním řádem*.

Také školní třídu můžeme považovat za instituci a má proto také svůj specifický řád. Vzpomeňme na nařízení, zákony, směrnice, zasedání, učební plány, rozdělení hodin, zkoušky, vybavení tříd atd., na celý formální rámec, ve kterém se musí pohybovat učitel a žák. Tento formální řád stojí vůči neformálnímu řádu. Personál, zde žáci, se nezačleňuje jednoduše do tohoto řádu. Pod povrchem formálního řádu se odehrává vlastní, spontánní sociální život žáků. Také ve třídě existují vedle sebe formální a neformální řád.

Neformální řád a jeho tendence byly poprvé objeveny ve výzkumech v Hawthornských závodech firmy Western Electric Company. Výsledky jsou velmi zajímavé i pro pedagogickou sociologii. Výchozím bodem výzkumů byla otázka souvislosti mezi pracovními podmínkami a pracovními výkony. V malém prostoru velké továrny sedí skupina děvчат. Dávají dohromady telefonní relé. V pozadí sedí muž s poznámkovým blokem, který po dobu 5ti let zapisuje všechno, co se odehrálo. Čas od času se pracovní podmínky změň. Systém odměňování se různě měňil, doba přestávek byla prodlou-