

Nové tváře české sociální pedagogiky

Dita Frimlová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Dita FRIMLOVÁ**
Osobní číslo: **H108056**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Nové tváře české sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno, podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního významu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na osobnosti pedagogiky v systému pedagogických věd;
- na osobnosti sociální pedagogiky;
- na nové tváře české sociální pedagogiky.

Součástí práce bude výzkum založený na historicko-srovnávací metodě vedoucí ke zjištění nových osobností české sociální pedagogiky.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Janiš, K., Kraus, B., Vacek, P. Kapitoly ze základů pedagogiky. Hradec Králové: 2004.

Jůva, V. Úvod do pedagogiky. Brno: 1994.

Jůzl, M. Základy pedagogiky. Brno: IMS Brno, 2010.

Procházka, M. Sociální pedagogika. Grada: 2012.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

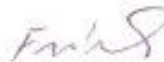
Beru na vědomí, že

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

DITA FRIMLOVA

Jméno, příjmení studenta

V Brně 13. 4. 2013



Podpis

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce vymezuje v teoretické části pojem sociální pedagogika a to z pohledu různých autorů. Dále se zabývá historií sociální pedagogiky ve světě a historií sociální pedagogiky v českých zemích. V praktické části přináší práce jména osobností, které nejsou laické veřejnosti příliš známy a ani odborná veřejnost je neuvádí v souvislosti se sociální pedagogikou. Práce obsahuje stručný popis jejich životů, který dokazuje, že se svým přínosem pro sociální pedagogiku zasloužily o její vznik, nebo se staly inspirací pro své pokračovatele. V životě každé z uvedených osobností najdeme díla, která napsaly a činy, které vykonaly, jež stojí za připomenutí.

Klíčová slova: vznik sociální pedagogiky, historie sociální pedagogiky, osobnosti sociální pedagogiky, Lindner

ABSTRACT

In theoretical part this bachelor thesis defines the term social pedagogy from perspective of different authors. Further on it deals with the history of social pedagogy in the world and the history of social pedagogy in the Czech countries. In practical part this thesis mentions personage's names who are not very well known to the laics public and not even mentioned by the scholars in connection with social pedagogy. This work includes a short description of their lives that proves their merits in establishment of social pedagogy or them becoming an inspiration for their disciples. In life of every personage we find works they wrote and deeds they did which are worth mentioning.

Keywords: the establishment of social pedagogy, the history of social pedagogy, big names of social pedagogy, Lindner

Na tomto místě bych chtěla poděkovat panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D., za jeho cenné rady a lidský přístup. Mé vřelé poděkování patří i Mgr. Martině Procházkové, Zbyňku Frimlovi a Jiřímu Procházkovi, jejichž pomoci si velice vážím.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	11
1.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	11
Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám	13
Vztah sociální pedagogiky a sociální práce	14
1.2 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY VE SVĚTĚ.....	15
1.3 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V ČESKÝCH ZEMÍCH.....	19
2 ZNÁMÉ TVÁŘE ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	22
2.1 INOCENC ARNOŠT BLÁHA (1879–1960).....	22
2.2 GUSTAV ADOLF LINDNER (1828–1887).....	25
2.3 STANISLAV VELINSKÝ (1899–1991).....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 NOVÉ TVÁŘE ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	31
3.1 JAKUB JAN RYBA (1765–1815).....	31
3.2 JAN VLASTIMÍR SVOBODA (1800–1844).....	33
3.3 KAREL SLAVOJ AMERLING (1807–1884).....	34
3.4 MIROSLAV TYRŠ (1832–1884).....	37
3.5 FRANTIŠEK SLAMĚNÍK (1845–1919).....	38
3.6 ELIŠKA MACHOVÁ (1858–1926).....	39
3.7 JOSEF KOŽIŠEK (1861–1933).....	40
3.8 JOSEF BARTOŇ (1865–1945).....	41
3.9 RUDOLF JEDLIČKA (1869–1926).....	42
3.10 FRANTIŠEK BAKULE (1877–1957).....	43
3.11 AUGUSTIN BARTOŠ (1888–1969).....	46
3.12 VÁCLAV PŘÍHODA (1889–1979).....	48
3.13 JAN UHER (1891–1942).....	49
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54

ÚVOD

Politický obrat, ke kterému došlo koncem minulého století, přinesl mnoho celospolečenských změn, které kladly na jedince mnohem vyšší nároky, a ne všichni byli a jsou schopni se těmto změnám přizpůsobit. Přibylo fenoménů, jako jsou například nezaměstnanost, bezdomovectví, moderní závislosti (na internetu, na mobilním telefonu, gamblerství,...), záškoláctví a jiné patologické jevy, kterými se společnost dříve nemusela zabývat buď vůbec, nebo jen okrajově. V souvislosti s těmito změnami, s potřebou řešit jejich následky a posléze se zaměřit na prevenci a snahu těmto jevům předcházet, se začaly rozvíjet společenské vědy, mezi nimi i sociální pedagogika.

Tento relativně mladý obor stále nemá dostatečně propracovanou teoretickou základnu. V oblasti výzkumné, vědecké i publikační patří mezi jeho priority sjednocení terminologie, vymezení hlavních rysů předmětu zkoumání a uplatnění výsledků zkoumání v praxi. Také se zatím nepodařilo profesi sociálního pedagoga zařadit do katalogu prací, což je možná následkem zatím nejednotné definice této profese.

Vzhledem k rozšiřujícímu se záběru sociální pedagogiky je třeba pro její správné uchopení a nalezení východisek pro sjednocení teorie rozšířit i její historickou základnu. Proto je důležité pracovat na tématu, *Nové tváře české sociální pedagogiky*, které by si zasloužilo v budoucnu důkladnější zpracování, než dovoluje rozsah bakalářské práce.

Práce je formálně rozdělena na dvě základní části, teoretickou a praktickou.

V části teoretické je v obecné rovině vymezena sociální pedagogika jako vědní obor, a to z pohledu různých autorů. Charakterizován je také vztah této disciplíny k sociologii, psychologii, medicíně, právu a speciální pedagogice. V samostatné podkapitole je pojednáno o vztahu k sociální práci, který je definován třemi rozdílnými přístupy. Z historického hlediska se zaměřujeme jak na vývoj sociální pedagogiky ve světě, tak i u nás. Teoretická část je zakončena stručným výčtem pedagogů, kteří jsou považováni za zakladatele tohoto oboru, jsou jimi Gustav Adolf Lindner, Inocenc Arnošt Bláha a Stanislav Velinský. Jejich životní etapy, které se podílely na formování osobnosti těchto velikánů, a zásluhy pro rozvoj sociální pedagogiky jsou popsány v samostatných podkapitolách.

V praktické části se snažíme nalézt nové tváře sociální pedagogiky z řad významných učitelských osobností převážně z 19. a první poloviny 20. století. Za použití historicko-srovnávací metody jsme se pokusili analyzovat jejich výchovné koncepce vázané na jednotlivé historické etapy, které ovlivňovaly vývoj celé společnosti, dále aplikaci těchto konceptů do pedagogické praxe a konečně také inspirační zdroje, výchovné ideje klasiků pedagogiky a filozofie.

Cílem této práce je najít osobnosti, které doposud nebyly spojovány se sociální pedagogikou, ale svými výchovnými metodami, svým přístupem k žákům a obecně k lidem, ke společnosti a k životu patří mezi pedagogy, kteří se na vzniku této disciplíny podíleli.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika vznikla podle Slavomíra Lacy na počátku 20. století, a to spojením pedagogiky a sociologie. Jiní autoři zasazují její vznik do 19. století. Pro tuto nejednotnost se v následujících kapitolách nejprve pokusíme o vymezení pojmu „sociální pedagogika“, dále se zaměříme na historii tohoto oboru ve světě a v poslední kapitole této části pojednáme o vzniku české sociální pedagogiky.

1.1 Vymezení sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je relativně mladý obor, který doposud není jednoznačně vymezen a který je stále ve stádiu rozvoje. Je to akademická disciplína, která spojuje teorii s praxí. Jednotliví autoři vysvětlují tento pojem různě a i na obsahové vymezení předmětu existují odlišné názory. Ve své praktické i teoretické podobě patří sociální pedagogika k důležitým oborům pedagogiky, protože se zabývá negativními jevy současné doby. *„V původním pojetí byla sociální pedagogika chápána jako praktické opatření pro výchovu mládeže, která je zpustlá, mravně narušená, dopouští se kriminality apod.“* (Jůzl, 2010, s. 48.)

Sociální pedagogika se zabývá mnohými problémy souvisejícími s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné členy společnosti. K nim můžeme zařadit především disfunkční, či jinak handicapované rodiny, náhradní rodinnou výchovu, zanedbávání, zneužívání a týrání dětí, zločinnost a agresí mládeže, dále pak problémy spojené s užíváním drog, dětskou prostitucí a pornografií, dodržování práv dítěte, resocializaci, reedukaci trestaných osob a další. (Jůzl, 2010, s. 48.)

Podle S. Lacy sahají kořeny sociální pedagogiky ve významu slov sociální cítění a konání, tedy ve smyslu charitativním, až do Nového zákona a křesťanství. Důkazem toho je rostoucí výstavba církevních zařízení, klášterů, jejichž cílem bylo pomáhat mládeži a zabránit jejímu morálnímu úpadku.

Pojem „sociální“ může být vysvětlen jako společenský, týkající se lidské společnosti, a to zejména její péče o ekonomicky a společensky slabší vrstvy, nebo týkající se životních podmínek jednotlivce ve vztahu ke společnosti. Z toho vyplývá, jak uvádí Jan Průcha, že

sociální pedagogika se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých, přičemž znevýhodněnými skupinami mládeže má na mysli děti, které pocházejí z dysfunkčních rodin. „*Souhrnně jde o děti, které trpí ve svém rodinném prostředí sociokulturní deprivací, tj. vyrůstají v podmínkách nepodporující jejich intelektový, mravní a citový rozvoj, deformují jejich hodnotové orientace atd. Do této skupiny tzv. rizikové populace bývají řazeni mladí lidé dlouhodobě nezaměstnaní, děti z určitých čtvrtí velkých měst (např. černošská ghetta ve velkoměstech USA, nebo lokality obývané převážně Romy v některých českých městech).*“ (Průcha, 2009, s. 88.)

Pedagogika (z řeckého paidagogein = vést chlapce, vychovávat) je věda o výchově a vzdělání, která zkoumá a popisuje tyto procesy, zabývá se výchovným působením na člověka se záměrem, v určitém směru jej změnit. Je spojována s náboženstvím, politikou, kulturou, psychologií a dalšími vědními obory, ať už přírodními nebo technickými.

Již z pouhého rozboru významu samotných slov „sociální“ a „pedagogika“ vidíme, jak široký záběr toto slovní spojení skrývá, a tudíž není překvapující množství názorů a pohledů na sociální pedagogiku jako vědu, obor, či vymezení předmětu.

Sociální pedagogika je obor, který se orientuje na celou populaci, klade si za cíl pomoc lidem všech věkových kategorií v různých životních situacích a hledá soulad mezi individuem a společností. Při výchově se zaměřuje na vliv prostředí, které k výchovnému působení záměrně používá.

Podle Libora Hřebíčka je sociální pedagogika soubor teoretických principů, metod a prostředků, jejichž pomocí může jedinec, či skupina uspokojivě realizovat svou životní dráhu v souladu se společenskými možnostmi.

Podle Bohuslava Krause je to obor, který se zaměřuje na sociální hlediska výchovy a vývoje osobnosti na pozadí společenských změn.

Podle Ondreja Baláza je sociální pedagogika hraniční disciplínou mezi pedagogikou a sociologií, která se na základě přesných a vědecky doložených poznatků zabývá vztahy výchovy a společnosti a zkoumá možnosti působení na výchovně vzdělávací proces v rodině, škole a ve volném čase.

Podobně jako O. Baláž vnímá tento obor jako hraniční disciplínu Zlatica Bakošová, která zdůrazňuje vztah mezi sociálním prostředím a výchovou. Sociální pedagogiku chápe

jako životní pomoc a na začátku stejnojmenné knihy cituje čínské přísloví: „*Chceš-li štěstí na hodinu – zdřímni si, chceš-li štěstí na den – chod' na ryby, chceš-li štěstí do života – pomoz jinému člověku.*“ Sociální pedagogika má podle Z. Bakošové místo všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji funkci (Hroncová a kol., 2008, s. 16.)

Podle Jolany Hroncové se sociální pedagogika vymezuje jako odpověď na problémy moderní společnosti.

Sociální pedagogiku lze rozdělit na praktickou a teoretickou složku. Pod praktickou částí si můžeme představit činnost vychovatelů v ústavních zařízeních nebo v zařízeních ochranné výchovy, kteří pečují o děti a mládež s výchovnými problémy a o děti opuštěné. Jsou to například výchovné či diagnostické ústavy, dětské domovy aj.

Teoretická složka se zabývá širokým spektrem jevů s různorodou povahou, které se v této disciplíně propojují, spojují se zde přístupy pedagogické, poznatky ze sociologie, vývojové psychologie, právní aspekty, poznatky ze zdravotnictví a další.

J. Hroncová hovoří o propojení praktické a teoretické složky a uvádí, že obor sociální pedagogika se překrývá s oborem sociální práce. (Hroncová a kol., 2008, s. 37.)

Vztah sociální pedagogiky k jiným disciplínám

Sociální pedagogika má podle Krause výrazně integrující a transdisciplinární charakter. Rozvíjí teoretické poznatky pedagogických i společenských disciplín. Má blízko k sociologii, psychologii, antropologii, politologii, teologii, k právním oborům a také k medicíně.

Vazba na sociologii poskytuje poznatky o fungování společnosti, o její struktuře a procesech, které v ní probíhají. Z těchto poznatků lze pak snadněji vyvodit společenské cíle a zvolit strategii výchovy, která zohledňuje i podmínky makroprostředí. Patří sem především sociologie výchovy, sociologie města a venkova, dětí a mládeže, rodiny, životního způsobu apod. (Kraus, 2008, s. 52–53.)

Vazba na psychologii je logická z důvodu nutnosti poznání osobnosti člověka, jeho chování a prožívání, které pak může pomoci k efektivnějšímu výchovnému působení.

Také propojení s medicínou má své opodstatnění, protože jinak přistupujeme ke zdravému jedinci, jinak k osobě, která má neurologické nebo psychiatrické problémy, či geriatrické syndromy.

V rámci sociální pedagogiky je nutné orientovat se v základech práva, a to především občanského, rodinného a trestního, protože tyto normy mají význam pro pochopení podstaty a fungování právního státu a jejich znalost má nezastupitelnou roli v oblasti poradenství.

V neposlední řadě je třeba zmínit vztah mezi sociální a speciální pedagogikou.

„V rámci speciální pedagogiky existuje dokonce oblast, která mimořádně těsně koresponduje se sociální pedagogikou. Je jí etopedie zabývající se výchovou narušené či obtížně vychovatelné mládeže. Někteří speciální pedagogové soudí, že etopedie byla v podstatě násilně spojena se speciální pedagogikou.“ (Kraus, 2008, s. 56.)

Vztah sociální pedagogiky a sociální práce

Vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací také není chápán jednotně a souvisí s užším nebo širším vymezením sociální pedagogiky. Někdy je sociální pedagogika chápána jako teoretická opora sociální práce. Miroslava Kejdová uvedla ve svém příspěvku na mezinárodní konferenci (2009) na téma „Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy“, že současní autoři vymezují tři přístupy ve vztahu těchto disciplín:

- První přístup se nazývá identifikační a přiklání se k němu převážně německy mluvící země. V praxi jde v podstatě o splynutí sociální pedagogiky se sociální prací.
- Druhý přístup je typický pro anglicky mluvící země a zatím převažuje i v České republice. Je zde rozpracovaná především sociální práce a ta je chápána jako pomoc problémovým skupinám osob. Sociální pedagogika se zde vyvíjí minimálně, v některých zemích vůbec.
- Třetí přístup, tzv. konvergentní, hovoří o prolnutí obou disciplín při zachování jejich rozvoje a svébytnosti.

Většina našich předních sociálních pedagogů se přiklání právě k výše uvedenému třetímu přístupu a i Kejdová považuje tento přístup za optimální. Podle ní pomáhá sociální práce řešit důsledky a snaží se člověku pomoci zařadit zpět do společnosti. Sociální pedagogika si klade za cíl rozvoj člověka a jeho aktivní přístup k životu tak, aby si v případě nepříznivé situace dokázal pomoci sám. K lepšímu pochopení uvádí Kejdová přísloví „*Chceš-li nakrmit člověka na den, ulov mu rybu. Chceš-li ho nakrmit na celý život, nauč ho lovit ryby.*“ Nadneseně se tedy dá říci, že sociální práce loví ryby a sociální pedagogika učí lovit ryby (Kejdová, 2009, s. 146.)

„Současnost tedy nachází obě vědní disciplíny, sociální pedagogiku a sociální práci, v neustálém bádání a hledání způsobu, jak ovlivňovat všechny lidi, aby byli připraveni na život v lidské společnosti, vyrovnali se se životními situacemi a problémy moderní doby.“
(Laca, 2011, s. 49.)

1.2 Vznik sociální pedagogiky ve světě

Již ve starém Řecku zdůrazňovali filozofové myšlenku, že při výchově je třeba pohlížet na zájmy společnosti.

Platon vyzvedává význam výchovy pro společenské uplatnění člověka. Podle něj mají děti vychovávat do tří let rodiče, od tří do sedmi let mají být děti vychovávány v chrámech, kde se seznamují s pohádkami, tancují, zpívají a hrají si (v podstatě jde o koncepci současné mateřské školky). Od sedmého roku má dítě navštěvovat státní základní školu a pak pokračovat na střední škole. Nadaní jedinci, s ambicemi na vysoké posty ve veřejném životě, pak studovali filozofii, matematiku, astronomii a teorii hudby. Základní vzdělání prosazoval Platon i pro děti rolníků a pro dívky. Ačkoliv se Platon zabývá výchovou i prostředím a jeho vlivem na jedince, postrádá sociální cítění k lidem, kteří jsou neužiteční pro společnost. Dle jeho názoru se každý musí o sebe postarat sám a sám si v nouzi pomoci.

Na Platóna navazuje Aristoteles, který píše ve svém díle *Politika* o nutnosti brát při výchově zřetel na platnou ústavu. Je to nejvýznamnější představitel antické filozofie, který řešil mimo jiné i otázky výchovy a zdůrazňoval, že člověk je společenský tvor a role státu je při vývoji lidské osobnosti primární. Podle Aristotela je základním úkolem státu uspořádat výchovu mládeže. Aristoteles rozšířil požadavky pedagogiky o ucelené uplatnění

všech složek výchovy, které by měly být v rovnováze s přírodními zákony (Hroncová a kol., 2008, s. 11–12.)

„Podobně jako Platónovi, i Aristotelovi je cizí pochopení pro ty, kteří se ocitli v těžké situaci. Podle něho si musí svobodný člověk pomoci sám. A pokud se mu to nepodaří, musí rány osudu důstojně snášet.“ (Hroncová, 2008, s. 13–14.)

Pomocí druhým a myšlenkou na to, že stát a zákony nemohou samy o sobě zlepšit morálku, se zabývá až římský filozof Seneka (Kraus, 2008, s. 64.)

„...moudrý člověk podá trosečnickovi ruku, poskytne přístřeší těm, kteří ho nemají, poskytne chudým almužnu... moudrý člověk nebude mít milosrdenství, ale pomůže jako člověk, který dává ze společenského.“ (Seneka, in: Hroncová, 2004, s. 13.)

Nejvýznamnějším římským pedagogem byl Marcus Fabius Quintilianus, o jehož díle *O výchově řečníka* můžeme říct, že se jedná o první světovou didaktiku, v níž jsou rozpracovány pedagogické principy. Quintilianus se nezabýval pouze osobností vychovávaného, ale přikládal důležitost osobnosti vychovatele, od něhož vyžadoval vysokou vzdělanost, sebekázeň, trpělivost a lásku k dětem. Díky těmto vlastnostem se mohl stát pro své svěřence vzorem. (Jůzl, 2010, s. 100–101)

V období středověku mělo vzdělání převážně teologický charakter. Školní výchova probíhá hlavně v kostelech a kláštrech. Zakládají se církevní školy, které mají za úkol vzdělávat budoucí kněze. Církev ve své podstatě držela monopol nad vzděláním a tím kontrolovala vliv nad šlechtou. Hlavním cílem výchovy nebylo vzdělávání jako takové, ale poslušnost, oddanost a skromnost.

Kraus uvádí, že podle Tomáše Akvinského (1225–1274), hlavního představitele scholastiky, je chudoba nutným výrazem a nezbytnou součástí společenského pořádku a všichni nemajetní jsou povinni pracovat. (Kraus, 2008, s. 10.)

Akvinský staví společnost před jedince a na základě toho rozděluje společenský pořádek následovně:

- duchovní stav (nejvyšší),
- světský stav (šlechta),
- občanský stav (majetní),
- chudý stav (nemajetní),
- bídný stav (sirotci, mrzáci, nemocní, vdovy).

Lidé, kteří nepatřili do žádné z výše uvedených kategorií, se podle Akvinského řadili mimo zákon. Patřili mezi ně delikventi a jiní hříšníci (Schilling, in: Hroncová a kol., 2008, s. 19.)

K významným osobnostem anglické pedagogiky v období humanismu patří Thomas More (1478–1535), který prosazoval všeobecnou školní docházku povinnou pro chlapce i dívky. K dalším změnám, o které More usiloval, patřila výuka v mateřském jazyce oproti dosud vyučované latině a zavedení pracovní výchovy. Za stěžejní práci Thomase Mora je považováno dílo *Utopie* (1516), kde popisuje vysněnou ideální a spravedlivou společnost. (Jůzl, 2010, s. 108–109.)

Nejvýznamnějším českým a zároveň i světovým pedagogem byl bezesporu Jan Amos Komenský (1592–1670). Jeho přičiněním se pedagogika oddělila od filozofie a začala existovat jako samostatná vědní disciplína. Rozsáhlé životní dílo Komenského předstihlo svoji dobu jak obsahově, tak i formou.

„Komenský často zdůrazňoval společenský význam vzdělání a také úlohu výchovy při vývinu člověka a společnosti. Systém celoživotního vzdělání spojoval s otázkami sociální všenápravy člověka i společnosti, respektive světa. Myšlenka všenápravy člověka a společnosti k celku světa vycházela u Komenského z české tradice sociálně – revolučních myšlenek husitství a reforem.“ (D. Čapková, in: Hroncová a kol. 2008, s. 31–32.)

Komenského teorie o souvislosti výchovy a vzdělání s nápravou člověka, společnosti i všenápravou světa jsou základním podnětem pro sociální pedagogiku. Podle J. Hroncové byl Komenský myslitel, který se snažil o nápravu „věcí lidských“, což je pro tento obor inspirací. Hroncová dále uvádí, že sociálně-pedagogický rozměr díla Komenského nebyl doposud dostatečně rozpracovaný ani oceněný, a je úlohou sociální pedagogiky Komenského odkaz důkladně prozkoumat. (Hroncová a kol. 2008, s. 35.)

Jednou z nejvýraznějších postav světové pedagogiky 18. století byl Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Podle něj je člověk od přirozenosti dobrý a kazí jej společnost. Rousseau požadoval svobodu a rovnost pro všechny a kritizoval dědičnost stavů. Pro své moderní názory se stal duchovním otcem Velké francouzské revoluce. Jeho život však byl poněkud kontroverzní. Na jedné straně se proslavil pedagogickým spisem *Emil čili o výchově* (1762), kde přináší koncepci přirozené a svobodné výchovy a vyzdvihuje výchovu s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem dítěte. Dílo obsahuje několik knih, kde jsou rozdělena důležitá věková období dítěte od dvou do dvanácti let a jejich zvláštnosti.

Rousseau vytyčuje čtyři zásady výchovy:

- nechat děti využívat síly, kterou mají od přírody;
- pomáhat dětem dodávat toho, čeho se jim nedostává, ať už v chápavosti, nebo fyzicky;
- pomáhat dětem jen do té míry, dokud je to prospěšné, nepodporovat jejich rozmar;
- pečlivě studovat řeč a gesta dětí, abychom ve věku, kdy se ještě nedovedou přetvařovat, rozpoznali, co je přirozené a co už je z nějakého nápadu. (Jůzl, 2010, s. 114.)

Na straně druhé však musíme zmínit, že tento velký pedagog světového formátu umístil svých pět dětí brzy po jejich narození do sirotčince, přestože znal jejich hrůzné podmínky (pouze 5% chovanců se dožívalo dospělosti a 2/3 umíraly již v prvním roce života).

K nejvýznamnějším Rousseauovým dílům se sociálně pedagogickým aspektem patří dle Jůzla *Smlouva společenská* a *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Jako hlavní příčinu nespravedlnosti ve společnosti označuje Rousseau soukromý majetek, který nebyl nabytý vlastní prací. (Jůzl, 2010, s. 114.)

Někteří autoři zabývající se danou problematikou považují za zakladatele sociální pedagogiky Jahanna Heinricha Pestalozziho (1746–1829), který je obecně řazen mezi klasiky pedagogiky. Je považován za ochránce sociálně slabých a utlačovaných a dosáhl ocenění již za svého života. Popularitu a oblíbenost, kterých se mu dostávalo, vystihuje epitaf na jeho náhrobku „Vše pro jiné, nic pro sebe“.

Pestalozziho sociální cítění se projevovalo např. při zakládání ústavů pro chudé děti. V jeho zařízeních našly jak školu, tak i domov a práci. Pestalozzi neodhadl, že dětská práce se nemůže rovnat práci dospělého, a tudíž jeho pokusy byly neúspěšné. Sirotčince začaly plnit svou úlohu až s podporou vlády. Za jeho stěžejní dílo je považován pedagogický román *Lienhart a Gertruda* (1781).

„*Děj románu se odehrává ve vsi Bonnalu. Obyvatelé jsou chudými domkáři a drobnými živnostníky. Všechny je však ovládá neomezený pán, rychtář Hummel, který je zde zároveň hostinským. Hummel těžil z nerozumu a bídy místních lidí, které nemilosrdně odírá o poslední peníze za alkohol a karban. Mezi postiženými je také dobromyslný zedník Lienhart. Jeho manželka Gertruda, moudrá a pracovitá žena, udržuje spořádanou rodinu*

a vychovává sedm dětí. Díky intervenci Gertrudy a místního faráře u majitele panství je rychtář zatčen, dochází k nápravě založením „dobré školy“, která pozitivně ovlivní celou vesnici, což se odrazí ve vzorném hospodářství obce. Na základě této skutečnosti vláda zkoumá nové reformy uplatněné v Bonnalu a zavádí je pak v celé zemi.“ (Jůzl, 2010, s. 116–117.)

Pestalozzi se zaměřoval na elementární vyučování a kladl důraz na všestrannou výchovu. Požadoval, aby byla v rovnováze s přirozeným vývojem. V mnohém Pestalozzi dospěl ke stejným závěrům jako Komenský, i když nezávisle na něm. Byl hlavním představitelem osvícenské pedagogiky, který se snažil zlepšit postavení chudého lidu. I v současnosti je inspirací pro mnoho osobností sociální pedagogiky. (Hroncová a kol., 2008, s. 47.)

„Učit základy sociální pedagogiky bez Pestalozziho by bylo stejné provinění jako učit pedagogiku bez Komenského.“ (Jůzl, 2010, s. 117.)

1.3 Vznik sociální pedagogiky v českých zemích

Sociální pedagogika se jako samostatný obor začala plně rozvíjet až v 90. letech minulého století. Ale jelikož tento obor vychází v podstatě z pedagogiky, je na místě zde zmínit Jana Amose Komenského (1592–1670), zakladatele moderní pedagogiky, který je právem považován za „Učitele národů“. Jeho učení, názory a vliv byly tak nadčasové, že z něho v podstatě vychází pedagogika doposud, a tudíž i všichni jeho následovníci, ať už úmyslně, či nikoliv, byli jeho názory a učením ovlivněni.

Za zakladatele české sociální pedagogiky je považován Gustav Adolf Lindner (1828–1887). Na jejím rozvoji se podíleli také Inocenc Arnošt Bláha (1879–1960) a Stanislav Velinský (1899–1991).

Na rozdíl od sociální pedagogiky, která se vyvíjela v Polsku a v Německu, nenajdeme u nás v období první republiky výraznou osobnost ani dílo většího významu, které by reprezentovalo naši sociální pedagogiku. V této době vznikla řada prací, které se dají označit spíše za práce z oblasti sociologie výchovy nebo pedagogické sociologie. (Kraus, 2008, s. 15.)

Vývoj sociální pedagogiky byl prakticky zastaven po roce 1948, kdy byla sociologie prohlášena za „pavědu“. Celá pedagogika byla chápána jako sociální, a tudíž nebylo opodstatněné rozvíjet tento obor jako další specifickou disciplínu.

Zlom nastal v polovině 60. let díky politické situaci v tehdejší Československu. Vznikaly nové pracovní pozice se sociologickým zaměřením. Od roku 1965 začal vycházet *Sociologický časopis* a tím byl otevřen prostor pro rozvoj sociální pedagogiky. Důležitým mezníkem ve vývoji tohoto oboru v Československu bylo vydání překladu publikace polského autora Ryszarda Wroczynského, *Sociální pedagogika* (vyšlo slovensky). Podle Kraus zde Wroczynsky ukázal ucelenou koncepci sociální pedagogiky a její vývoj v Polsku. Česky byla napsána a vydána vysokoškolská učebnice Karla Gally *Úvod do sociologie výchovy* (Galla, 1967), kde se autor věnuje i sociální pedagogice. Jeho pohled na tuto disciplínu je však poněkud skeptický. Vyzdvihuje, že si obor razí cestu mimo sociologii, a vidí v této disciplíně nový pohled na subjekt a objekt výchovy, na metody výchovné práce, nové vymezení cílů výchovy a pojmenování institucí, které mají pomoci těchto cílů dosáhnout. Podle Gally není objektem výchovy jen individualita jednotlivce, ale skupina, např. školní třída, a subjektem výchovy není v konceptu sociální pedagogiky učitel, ale instituce, např. rodina, škola. Přesto považuje sociální pedagogiku za součást „socialistické pedagogiky“. (Procházka, 2012, s. 58, 59.)

Tyto počiny však nebyly dostatečné k rozvoji domácí sociální pedagogiky jako samostatné pedagogické disciplíny. V 70. a 80. letech můžeme najít práce zabývající se sociální pedagogikou jen ojediněle. Za zmínku stojí až studie Milana Přádky, profesora brněnské univerzity, který ve své monografii *Výchova a prostředí* (1978) popisuje sociálně-pedagogické trendy v západní Evropě. Obdobnou tematikou se Přádka zabývá i ve své další knize *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí* (1983). I přes to se dá říci, že v tomto období sociální pedagogika stagnovala a začala se plně rozvíjet až po sametové revoluci v roce 1989. Po tomto roce se termín sociální pedagogika stal velmi užívaným a objevuje se v různých významech ve smyslu:

- metodologickém, tedy ve smyslu sociálně pedagogického přístupu, který odráží všechny změny ve společnosti;
- jako pedagogická disciplína, se zaměřím převážně na výchovný proces a vliv prostředí a to hlavně v mimoškolních a volnočasových institucích;
- jako studijní (profesní obor), který se zprvu studoval pouze na vyšších odborných školách a následně na různých fakultách vysokých škol;

- jako vyučovací předmět s různorodým obsahem, suploval např. teorii výchovy.

Na počátku 90. let minulého století přibývá autorů, kteří se snaží o vymezení tohoto vědního oboru a výrazně přispívají k jeho rozvoji. Mezi tyto autory řadíme L. Pechu, Z. Mouchu, J. Haškovce, S. Klapilovou a B. Krause. (Kraus, 2008, s. 18.) Velký přínos pro vývoj sociální pedagogiky měl v polistopadovém období časopis *ÉTHUM* s podtitulem *Bulletin pro sociální pedagogiku*, vydávaný od roku 1992 nově vzniklým Sdružením pro sociální pedagogiku a sociální prevenci spolu s Nadací pro systematická studia, výzkum a modely řešení sociálně patologických jevů a dalšími odbornými sdruženími. Bulletin se zaměřoval především na praktické rady pro sociální pracovníky, přinášel inspirativní podněty a uveřejňoval zkušenosti a různé konkrétní projekty z praxe. (Kraus, 2008, s. 19, 20.)

Za první obsáhlejší učebnice můžeme považovat *Vybrané problémy sociální pedagogiky* M. Hradečné a kolektivu, která byla vydána roku 1995. Této práci však dle Krause chybí systematické uspořádání. Za doplnění problematiky lze pokládat práci Světlý Klapilové *Kapitoly ze sociální pedagogiky* (1996), která vymezuje terminologii, problematiku systematicky rozděluje a dotýká se vztahu sociální pedagogiky a sociální práce.

V tomto pro sociální pedagogiku zásadním období vzniklo několik center, kde se námi sledovaná disciplína začala plně rozvíjet. K obsahu oboru a jeho cílům se vyjadřuje mnoho osobností a vzniká řada pojetí a interpretací daného předmětu. Sociální pedagogika se jako obor vysokoškolského studia rozvíjí na Karlově univerzitě v Praze (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta), na Univerzitě v Hradci Králové, na Masarykově univerzitě v Brně (Pedagogická fakulta), na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (Fakulta humanitních studií), a mnoha dalších. (Procházka, 2012, s. 59–60.)

Mezi nejvýznamnější osobnosti, které se zasadily o šíření tohoto oboru, jeho propagaci a osvětlení důležitosti pro společnost patří Blahoslav Kraus (Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové), Světlá Klapilová (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), Milan Přadka (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně) a řada dalších. Procházka uvádí, že sociální pedagogika již získala odpovídající odborné zázemí a díky tomu se stala plnohodnotným vědeckým oborem (Procházka, 2012, s. 60).

2 ZNÁMÉ TVÁŘE ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Za zakladatele české sociální pedagogiky je považován Gustav Adolf Lindner. Dalšími významnými osobnostmi, které stály u zrodu této disciplíny, jsou Inocenc Arnošt Bláha a Stanislav Velinský. Následující kapitoly, které pojednávají o jejich životě a přínosu tomuto oboru, jsou řazeny podle data narození těchto pedagogů.

2.1 Inocenc Arnošt Bláha (1879–1960)

Inocenc Arnošt Bláha se narodil 28. července 1879 v Krasoňově u Humpolce. Pocházel ze šesti dětí z rodiny řídícího učitele.

„Po otci zdědil přísnost, kterou uplatňoval především vůči sobě, po matce pak dobrotu, kterou uplatňoval vůči jiným.“ (Sedlák, s. 10.)

Obecnou školu vychodil u otce a v deseti letech nastoupil na gymnázium v Pelhřimově. Již v kvintě přispíval do studentského časopisu a básně, které zde publikoval, naznačují jeho humánní cítění i rodící se vlastenectví. Bláha maturoval v roce 1897. V témže roce vstoupil do bohosloveckého semináře v Hradci Králové. Zde začal číst zakázaný časopis *Nový život* (časopis antiklerikální katolické moderny), do kterého později sám přispíval. Pro své názory byl ze semináře v roce 1899 vyloučen a odešel studovat na Vídeňskou univerzitu. Z teologie se přeorientoval na filozofii, etiku, psychologii, pedagogiku, sociologii a estetiku. Ve Vídni pobýval jeden rok a na podzim roku 1900 se zapsal na pražské Filozofické fakultě na studium francouzštiny a němčiny. Nadále se věnoval i studiu věd, které započal ve Vídni, a navštěvoval přednášky T. G. Masaryka, O. Hostinského, J. Vrchlického, F. Čády a dalších. V roce 1902 až 1903 navštěvoval tři vysoké školy v Paříži.

Na podzim roku 1903 se vrátil do Prahy a oženil se s Eliškou Sedláčkovou, složil státní zkoušku z němčiny a začal učit jako suplující profesor na reálce v Praze na Žižkově. V létě 1904 složil státní zkoušku z francouzštiny a stal se tak plně kvalifikovaným středoškolským profesorem.

Od 1. září 1904 byl Bláha profesorem reálky v Novém Městě na Moravě. Zde se začal plně projevovat vliv, který měl na Bláhu T. G. Masaryk. Bláha založil volné přednáškové

sdužení s cílem šířit vzdělanost mezi lidmi. Přednášel o Komenském, Havlíčkovi, o názorech Tolstého, lásce k bližnímu. O potřebě vzdělávání venkovských žen přednášela i jeho žena Eliška. Za šestnáct let, kdy Bláha žil v tomto kraji absolvoval přes devět set přednášek a zanechal zde nesmazatelný odkaz nejen pro současníky, ale i pro další generace.

„Vzpomínám maně na jeho přednášku O lásce k bližnímu. Byl jsem s ním na několika místech, kde na toto téma přednášel, a mohu říci, že dojem byl nesmazatelný! Posluchači téměř nedýchali a nespouštěli oči z nadšeného řečníka, který přesvědčivými slovy, bezvadným obsahem i formou byl pravým apoštolem bratrství mezi lidem.“ (Kuhn, in: Sedlák, 1995, s. 14.)

Ve školním roce 1908/1909 dostal Bláha volno na pobyt v Paříži. Zde navštěvoval pět škol a nejvíce ho zaujaly přednášky Emila Durkheima (1858–1917) a Luciena Lévy-Bruhla (1857–1939). Oba dva obohatili dosavadní Bláhovo uvažování o sociologický rozměr. Z Bláhy začal vyrůstat sociolog, což se projevilo především v jeho další práci. Důležitým prvkem jeho tvorby je habilitační spis *Město: Sociologická studie*, kde popisuje složité vztahy společnosti o působení prostředí na politický, kulturní a hospodářský vývoj.

„... stala se solidarisačním, individualisačním a racionalisačním elementem společnosti... její třídní ideál... není jen sociální a hospodářský, nýbrž... též kulturní a sociálně etický... představuje element sociálně, hospodářsky i duchovně emancipační, produktivní, vývojný, nikoliv servisilační jako třída kněžská a aristokratická. Z ní vycházejí všechna novodobá hnutí emancipační. A co je přitom nejzajímavějšího, hnutí i sociálně i individuálně emancipační. Teprve zásluhou městskosti stalo se individuuum opravdu individuem, ale i pravou bytostí kolektivní. Jí pozbyly tyto dva pojmy vzdálenosti dvou protivných pólů.“ (Bláha, in: Sedlák, 1995, s. 22.)

Spisem *Město: Sociologická studie* se v roce 1916 Bláha habilitoval na docenta sociologie na České technice v Brně, Vídní však nebyl z politických důvodů schválen.

Po vypuknutí první světové války musel Bláha 15. února 1915 nastoupit vojenskou službu. Naštěstí však byl po osmi měsících superarbitrován.

Podobně jako jiní profesori měl agitovat rolníky k vyšším dodávkám. Tuto funkci plnil jen formálně. Ve skutečnosti pomáhal dodávat potraviny pro Brňany. Se svou rodinou nasbíral více než tisíc vajec pro útulnu mládeže Marie Stejskalové v Brně. Více než tři sta

děti se mu podařilo umístit do rolnických rodin na Novoměstsku, aby se přes prázdniny zotavily. Podporoval chudé studenty a také staré a nemocné lidi.

V roce 1921 opouští Bláha Nové Město na Moravě a stěhuje se do Brna. Zlomem v Bláhově sociologické činnosti bylo založení časopisu *Sociologické revue* (1930), orgánu Masarykovy sociologické společnosti. Bláha zde dával prostor pro publikaci českým, slovenským i světovým sociologům. (Sedlák 1995, s. 63.)

V období druhé světové války byl Bláha pronásledován gestapem. Po válce se mu podařilo obnovit *Sociologickou revue* a v roce 1947 založil Vysokou školu sociální v Brně, také byl jejím rektorem. Po „vítězném únoru 1948“ byl opět umlčen a v roce 1949 ho ministr školství Zdeněk Nejedlý penzionoval. (Sedlák 1995, s. 167.)

Bláhův sociálně pedagogický odkaz nalezneme v jeho rozboru vlivu prostředí na vychovávaného jedince.

„Jestliže nic aneb jen velmi málo můžeme změnit na dědičnosti dítěte, neboť s tou se dítě zrodilo, ta jest jeho osudem, tedy velmi mnoho můžeme zasahovati do úpravy jeho přírodního a společenského prostředí... Ale které vlastnosti a v jaké míře se v dítěti rozvinou, to nakonec záleží značně jen na prostředí.“ (Bláha, 1933, s. 3.)

Vycházel z toho, že osobnost člověka je do značné míry utvářena dědičností, ale prostředí, v němž jedinec vyrůstá, jej ovlivňuje snad ještě více.

„Šťasten ten, kdo se dostal do takového prostředí, do takových životních situací, které ho donutí, aby objevil skryté své já, neznámé síly v sobě uložené a vytěžil z nich vše, co se vytěžit dá.“ (Bláha, 1933, s. 6.)

V *Sociologii dětství* vyložil systematicky problematiku sociologické pedagogiky, shrnul hlavní dosavadní šetření a stanovil pracovní úkoly, jež čekají svého naplnění. Pracovní pole sociologie dětství, jež zkoumá všechny vlivy společenského prostředí na dětskou tělesnost i duševnost, rozdělil Bláha podle tří hlavních kategorií činitelů prostředí:

1. technicko-hygienická úprava prostředí,
2. prostředí hospodářsko-sociální,
3. prostředí sociálně-psychické (Sedlák, 1995, s. 121).

Po další nucené odmlce Bláha umírá v Brně dne 25. dubna 1960. Byl jedinečnou a mnohostrannou osobností, která v sobě spojovala pracujícího sociologa s mravním filozofem a sociálním reformátorem, s vědcem a umělcem.

„Co mluvil a psal – to i žil – humanista typu Masarykova a jeho nejnplodnější žák. Jeho mravní ušlechtilost a zodpovědnost prostupuje celým jeho dílem uměleckým a vědeckým, jeho činností uměleckou a lidovýchovnou, veškerou jeho činností a životem.“
(Sedlák, 1995, s. 76.)

2.2 Gustav Adolf Lindner (1828–1887)

Narodil se 11. března 1828 v Rožďalovicích v dobře materiálně zajištěné rodině. Zde také začal chodit do školy. Dále vystudoval gymnázium v Mladé Boleslavi a v Praze.

G. A. Lindner je považován za zakladatele pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Hned po Komenském je považován za největšího pedagoga českých dějin. Lindner psal svá díla především německy a své češství vyjadřoval svým vystupováním a postojem k životu. Jako liberální demokrat kritizoval římskokatolickou církev, habsburské monarchistické zřízení a dědické nástupnictví šlechty. Odsuzoval národní útlak a věřil, že jsou si rovni jak lidé, tak národy. (Cach, 1990, s. 12.)

V roce 1850 absolvoval vysokou školu a začal pracovat jako středoškolský profesor. V roce 1855 byl pro své názory proti církvi vyšetřován a za trest přeložen na německé gymnázium do Celje. Zde prožil šestnáct let a byl jmenován okresním školním dozorcem. Zasadil se o zavedení tzv. Hasnerova školského zákona (1869) do praxe. Tento zákon prosazoval myšlenky, se kterými se Lindner ztotožňoval:

- vyučování a věda jsou svobodné,
- všechny jazyky jsou si rovny (včetně jazyka českého),
- učitelé se mají vzdělávat ve čtyřletých učitelských ústavech,
- církev zaštiťuje výuku náboženství, dozoruje stát.

Velkým přínosem tohoto zákona bylo ustavení povinné školní docházky na osm let, zavedení stálé mzdy pro učitele, práva na penzi, byl stanoven vyučovací fond na třicet hodin týdně a počet žáků ve třídě měl být maximálně osmdesát. (Janiš, 2009, s. 34.)

V roce 1871 je Lindner povolán do Prachatic, kde získal funkci ředitele gymnázia, a tím končí jeho šestnáctileté vyhnanství. O rok později přechází do učitelského ústavu v Kutné Hoře, kde se opět stává ředitelem. Nezastává však jen řídicí roli, ale vzdělává i studenty a přednáší pedagogiku a psychologii. Zřizuje seminář pro učitele a dílny, kde mohou žáci pracovat pod vedením řemeslníků.

Čtyřleté studium pro učitele mělo být dle Lindnera koncipováno následně:

- a) v prvním ročníku vyučovat dějiny pedagogiky,
- b) ve druhém ročníku vyučovat všeobecné „vyučovatelství“,
- c) ve třetím ročníku vychovatelství,
- d) ve čtvrtém školní zákonodárství.

Lindner považoval vysokoškolské vzdělání učitelů za nutnost. Prvním větším dílem z oblasti pedagogiky byla *Studie o J. A. Komenském* (1876). V roce 1878 sepsal učebnici pro učitelské ústavy *Všeobecné vychovatelství* a *Všeobecné vyučovatelství*. Jejich předností byla přehlednost, stručnost a originální struktura. Tyto učebnice byly dlouho používány a nahrazeny novějšími byly až po roce 1918. (Janiš, 2009, s. 34.) Důležitým počinem bylo založení prvního vědeckého časopisu *Paedagogium* (1879), který vycházel až do jeho smrti. Lindner zde převýšil metodický a zpravodajský charakter, který byl charakteristický pro dosavadní učitelský tisk. (Jůzl, 2010.)

„Významný učitel a vědec, který se přimkl k pedagogice jako vědnímu oboru potřebnému k přetváření člověka a společnosti, se v těchto rádcích stává politikem ve službách pokrokového učitelského hnutí a liberálně demokratické pedagogiky.... Orientace prvních ročníků Paedagogia je spojena s prací jeho redaktora na pedagogické encyklopedii. Je prostoupena důrazem na utváření pedagogiky jako vědy a současně na její uplatnění i mimo školu. Stále více je uplatňováno široké pojetí výchovy jako důležitého jevu života společnosti, včetně ekonomiky a průmyslových škol, a to v kontextu etiky, psychologie, národního hospodářství, zdravotnictví apod. jako tzv. pomocných věd pedagogiky.“ (Cach, 1990, s. 34.)

Lindner se stal roku 1882 prvním profesorem filozofie a pedagogiky na Karlově univerzitě, kde zřizuje první český pedagogický seminář.

Pro rozvoj sociální pedagogiky je důležité dílo *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888), které bylo vydáno až posmrtně jeho

žákem J. Klikou. Lindner v něm použil pojmu sociální pedagogika a rozvíjí zde názory na sociální funkce výchovy. Poukazuje na vliv společnosti, ale také přírodních podmínek, které předurčují některé rysy národů a lidí. (Hroncová a kol., 2008, s. 127.)

Lindner se věnoval nejen pedagogice, ale také psychologii, sociologii a sociální psychologii. Dospěl k názoru, že zlepšení ekonomických poměrů ve společnosti lze docílit pouze výchovou. Měl talent na propojení teorie a praxe, což dnes bývá pro mnohé teoretiky velkým problémem. Lindner si získal uznání již za svého života a to mezi kolegy učiteli i žáky. Jeho názory přetrvávají až do dnešní doby a jsou stále aktuální. Lindner zemřel v Praze v roce 1887. (Janiš, 2009, s. 35.)

2.3 Stanislav Velinský (1899–1991)

Stanislav Velinský se narodil v učitelské rodině 18. října 1899 v Přelouči. Vystudoval Reálné gymnázium v Praze. Roku 1917 nastoupil na Českou techniku v Praze, ale následujícího roku přešel na Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, kde studoval francouzštinu, psychologii a pedagogiku. Po absolutoriu odjel v roce 1923 na roční postgraduální stáž do Paříže, kde studoval na sorbonnském Psychologickém ústavu. Na Karlově univerzitě se roku 1924 stal doktorem filozofie a ihned po ukončení studií nastoupil jako pomocný učitel na III. českou státní reálku v Brně Husovicích. Po dvou letech působení na této škole publikoval článek s názvem „Poradny pro volbu povolání“, v němž se zamýšlí nad následujícími otázkami:

- Co rozhoduje při volbě povolání nebo studia?
- Co s dítětem po ukončení školy?

Zároveň v tomto článku uvažuje o možnostech uplatnění poradenství v širším kontextu. Své teoretické ideje se snažil aplikovat i v praxi, když se pokusil ustavit poradnu pro volbu povolání. Tento záměr se mu však nepodařilo nikdy realizovat. (Pelcová, Zounek, 2000, s. 137–138.)

Roku 1926 navázal jako pomocná vědecká síla spolupráci s Pedagogickým seminářem Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci výzkumu, který v tomto semináři realizoval, zahájil projekt zaměřený na zkoumání individuálních metod a procesů „samoučení“. Souběžně s tímto výzkumem se věnoval psaní své habilitační práce, kterou obhájil roku 1928. Po dosažení titulu docenta odjel na roční studijní pobyt na Teacher's

College do New Yorku. (Sup, 1999, s. 20.) Zde se díky studiu americké pedagogické psychologie a behaviorismu prohloubil jeho zájem o zavádění nových postupů do metodologie pedagogiky. Například v knize *Školská měření* se zabýval problematikou klasifikace žáků, již považoval za subjektivní a nepravdivý obraz o žákovi, a tvrdil, že známky nedokáží dostatečně vystihnout individuální studijní výsledky. (Sup, 1999, s. 21.)

Mezi Velinského nejvýznamnější a dokonce mezinárodně ceněné práce patří *Individuální základy sociální pedagogiky*, spis s podtitulem *Pokus o vymezení oboru a úkolů sociální pedagogiky* (1927). V této knize si klade nejen otázku, zda by měla být pedagogika považována spíše za vědu nebo za umění, ale v rámci metodologických úvah poukazuje na nezbytnost přípravy individua pro kolektiv, jelikož kolektiv považuje za nadřazený individu.

„Předmětem sociální pedagogiky jsou všechny tendence [mající sociální význam], jichž je individuum schopno. V užším vymezení je pak úkolem sociální pedagogiky vyšetřit všechny tendence sociálního původu, na něž má vliv společenské soužití, a nalézt všechny činitele, na nichž závisejí.“ (Pelcová, Zounek, 2000, s. 138.)

Na přelomu dvacátých a třicátých let se ideově stále více přiklání k pražské pedagogické škole a roku 1933 definitivně opouští Brno a vrací se do Prahy, kde přednáší na Karlově univerzitě a na Vyšší škole pedagogických studií. O tři roky později založil Spolkové reálné gymnázium v Praze, jež se stalo experimentálním pracovištěm jeho výzkumu individualizovaného učení. Tento reformní pedagogický projekt si kladl za cíl zvýšit efektivitu školní práce a vytvořit novou výukovou strategii. Velinský si byl vědom toho, že pedagogickou činnost ovlivňují aspekty:

- hospodářské,
- kulturní,
- sociální.

Odpovědnost za výchovu mládeže přebírají v demokratické společnosti stále ve větší míře veřejné vzdělávací instituce. Ty mají žákům vedle vzdělání vštěpovat také morální zásady a poskytnout praktickou průpravu do života, což ve svém důsledku pozitivně ovlivňuje možnost jejich budoucí realizace.

Od druhé poloviny třicátých let se Velinský významně prosazuje v oboru pedagogické psychologie. Během druhé světové války se pokusil vytvořit nové zásady pro reformu školství. Své teze shrnul v díle *Přiblížme školu životu* (1946). Cílem Velinského

výchovné koncepce se mělo stát „*utváření osobnosti člověka ve smyslu humanity, osobnosti, která by byla svébytná, autonomní, s vlastním myšlením a postoji*“ (Pelcová, Zounek, 2000, s. 140.) Jeho hlavní snahou pak bylo potlačení tzv. „jednotné školy“, její uniformity, která potlačovala individualitu a za výsostný osobnostní rys považovala průměrnost. Tento odvážný reformní pokus byl shledán ideologicky nepřijatelným, Velinský byl označen za nepřítele socializujícího se školství, a proto se rozhodl s celou rodinou emigrovat.

Po krátkém pobytu v Německu a v Kanadě se usadil ve Spojených státech, kde dvanáct let vedl psychologickou kliniku a zároveň našel uplatnění jako pedagog a redaktor odborných časopisů. Jeho posledním působištěm byl anglický Oxford. O Velinského zahraniční publikační činnosti se dochovaly jen kusé informace. Jako celoživotní obdivovatel Jana Amose Komenského vydal v Londýně roku 1959 spis *Why Comenius is a Great Personality*. Zároveň se zabýval širšími společenskými tématy, studií *Personality's Superstructure The Cosmic and Our Mental Health* (1963) chtěl poukázat na provázanost výchovy a světa. „... *vidí moderní poslání duchovna (spirituality) v poznání kosmického pořádku a v organizaci lidského života tak, aby se dostal co nejbliže k tomuto kosmickému pořádku a aby se mohl v harmonii v něm rozvíjet. Člověk pak může zajistit svou nesmrtelnost tvůrčím úsilím, jež má pomoci spiritualitě dostat se na vyšší úrovně.*“ (Diamant, 1992, s. 430).

Jako nepřítel totalitních režimů, který byl přesvědčen že „*každá totalita ubíjí tvořivost myslí, která je jedinou zárukou pokroku*“ (Diamant, 1992, s. 430), mohl obnovit spolupráci s českými pedagogy až po roce 1989. Chtěl navázat na reformu školství, kterou započal před svou vynucenou emigrací, a přesvědčen, že výchova a vzdělání mládeže musí odpovídat současným světovým trendům, navrhoval zásadní úpravu osnov, učebnic i samotného vzdělávání pedagogů. Ani tentokrát se mu nepodařilo navrhované změny uskutečnit, protože roku 1991 zemřel v Oxfordu na selhání srdce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 NOVÉ TVÁŘE ČESKÉ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

V předchozí kapitole jsme charakterizovali tři význačné pedagogické osobnosti, které jsou i v odborné literatuře označovány za zakladatele české sociální pedagogiky. Sociální aspekty lze vysledovat rovněž ve vzdělávací činnosti jiných českých pedagogů. Práce námi vybraných učitelů vykazuje alespoň některé z následujících tendencí, které korespondují se základním posláním sociální pedagogiky:

- zajištění volnočasových aktivit,
- sociálně výchovná práce,
- reedukace a resocializace,
- poradenství,
- celoživotní vzdělávání,
- výchovná osvěta,
- vědecko-výzkumná činnost.

3.1 Jakub Jan Ryba (1765–1815)

Jakub Jan Ryba byl učitel, spisovatel, hudební teoretik a skladatel. Narodil se v Přešticích v kantorské rodině a učil se zčásti pod otcovým vedením. Na matčino přání odjel studovat do Prahy. Byl mimořádně nadaný, ale svá studia po čtyřech letech ukončil na žádost otce, který chtěl, aby se ucházel o učitelské místo v Nepomuku. Ryba ještě absolvoval v Praze učitelský kurz a v roce 1785 získal atestaci pro výuku na farních školách. Krátce působil na pozici pomocného učitele v Nepomuku a v roce 1788 přestoupil na učitelské místo do Rožmitálu pod Třemšínem. (Pecháček, 2009, s. 30.) Přestože pocházel z učitelské rodiny, dobře viděl nedostatky „staré školy“ a snažil se zavádět moderní metody výuky, přičemž za důležitou součást výchovy považoval kultivaci prostředí.

„Obě školní světnice se denně smýčí před lavicemi: v zimní době jednou, v letní dvakrát se čistí celé i pod lavicemi. Aby se ve třídách udržoval stále čistý a zdravý vzduch, vykuřuje se po celou zimu dopoledne i odpoledne jalovcem a mimo to se otevírají okna i dveře, jimiž se pouští do tříd čerstvý vzduch zvenčí.“ (Běl, 1995, s. 14.)

Obohatil vyučování o řadu nových prvků, např. zdravotní, společenská pravidla slušnosti, základy zeměpisu. Zrušil tělesné tresty a zavedl společenské hry. V roce 1788 založil školní knihovnu a nedělní opakovací školu pro dospívající mládež. Usiloval také o založení školy, kde by se děti učily sadařství, hospodaření na poli, šití a pletení. K vyměňování názorů a poznatků navrhoval zavedení pravidelných učitelských porad. Přestože nadřízené orgány s Rybou většinou souhlasily, doma v Rožmitále měl těžkou pozici. Vedl spory s místním správcem farnosti, a to především kvůli vyučovací metodám a rozdělení kompetencí školy a kostela při výchově dětí. Tyto spory se často dostaly k nadřízeným orgánům církevní i státní správy a téměř vždy bylo dáno Rybovi za pravdu. (Pecháček, 2009, s. 31.)

Mezi přínosy Rybovy pedagogické činnosti řadíme zejména jeho snahu o zapojení rodičů do života školy.

„Ryba opětovně připomínal obecnímu představenstvu, že je třeba vychovávat nejen děti, ale i jejich rodiče... uvítal nový školní řád. Dodržoval jej a hájil vůči přívržencům zastaralých praktik,... dokázal účelnou vyučovací metodou... upoutat zájem a pozornost žáků,... snažil se působit na jejich rozum i srdce. Nezatěžoval paměť školáků obšírnými výklady. Písemné úlohy ukládal v rozumné míře a s ohledem na četné domácí povinnosti venkovských dětí a na využití volného času způsobem odpovídajícím jejich věku a letoře... usiloval o rozvíjení schopností potřebných k uplatnění v budoucím životě.“ (Berkovec, 1995, s. 137.)

Ryba požadoval, aby byly děti od útlého věku zaměstnány smysluplnou činností, nezahálely a naučily se pracovat. Dbal také na to, aby bylo čisté a příjemné okolí školy, k čemuž se snažil vést svěřenou mládež, a z výsledků práce měli užitek a potěšení všichni. I proti tomuto počínání se našli odpůrci a vyčítali Rybovi, že zaměstnává děti zbytečnostmi. (Běl, 1995, s. 13.)

Jakub Jan Ryba patří k významným pokrokovým vychovatelům v době osvícenské. V dějinách české vzdělanosti a kultury se zapsal jako pedagogický spisovatel, básník a skladatel. Napsal přes třicet mší, z nichž se nejvíce proslavila *Česká mše vánoční*, zkomponoval přes tisíc skladeb a jako první skládal hudbu na české texty. Hudbu pokládal nejen za krásné a vznešené, ale i užitečné umění. Zdůrazňoval její funkci při výchově mládeže ve škole i doma. (Berkovec, 1995, s. 139.)

„Čtete-li ukázky z Rybovy pedagogické práce, objevujeme, že se stal učitelem z velké lásky k lidem, k dětem. Jeho pedagogické dílo podává ne jeden cenný impuls pro současný výchovný proces, ani dnes neztrácí nic ze své naléhavosti. Učitel a skladatel Jakub Jan Ryba, jehož dvojí výročí... připomnělo roku 1980 UNESCO, patří dnešku.“ (Spěváček, 1984, s. 61.)

Význam tvorby J. J. Ryby nespočívá pouze v originalitě hudebního vyjádření, ale i v tom, že ve svých dílech vystihl potřeby nejširších vrstev v době národního útlu. Svým přínosem předstihl svou dobu a díky pomluvám, udávání a závisti ukončil dobrovolně svůj život 8. dubna 1815. (Michler, 1995.)

3.2 Jan Vlastimír Svoboda (1800–1844)

Jan Vlastimír Svoboda se narodil 9. května 1800 (některé zdroje uvádějí 1. října 1803) v Hořepníku u Tábora. Pocházel z početné rodiny a na přání rodičů vstoupil do semináře v Celovci (Klagenfurt), aby se stal knězem. Před vysvěcením však ze semináře vystoupil a vrátil se do Čech. Absolvoval učitelský kurz a v roce 1826 nastoupil na farní škole sv. Mikuláše, odkud přešel na staroměstskou školu v Týně. Svými pedagogickými schopnostmi a výsledky své práce se dostal do povědomí veřejnosti. (Strnad, 1958, s. 15.)

V roce 1832 byl Svoboda povolán na místo učitele první dětské opatrovny (dobročinné veřejné zařízení pro děti pracujících matek). Nejdříve se staral o pět dětí ve svém bytě, po zahájení vyučování to bylo dvacet pět dětí ve dvou místnostech, později dokonce dvě stě padesát. (Strnad, 1958, s. 18.)

Podle stanov pro opatrovny bylo Svobodovým úkolem vzdělávat také učitele. Nabádal k pozorování dětí a zdůrazňoval osobní příklad vychovatelů i rodičů. Podle Svobody měl být učitel aktivním společníkem, který si musí získat důvěru dětí. Po několikaletých zkušenostech zpracoval významné dílo *Školka čili Prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* (1939, dále jen *Školka*), kde zpracoval ucelený výchovný program české opatrovny.

Školka společně s dalšími spisy přinášely „konkrétní podněty k tomu, jak se má mateřský jazyk stát východiskem vyššího způsobu vzdělání a výchovy. Školka byla právě pro tuto myšlenku oceňována i v zahraničí, neboť bořila pozůstatky feudální školy

stavovské. Bylo to v souladu i s pedagogickým humanitním dílem Pestalozziho, který vybudoval soustavu všeobecného vzdělání, ... s tím souhlasí i tendence ostatních metodických spisů Svobodových.“ (Strnad, 1958, s. 29.)

Svoboda navazoval na myšlenky Komenského a rozvíjel je s ohledem na výchovnou praxi v Čechách. Do předškolní výchovy zařadil počátky trivium. Kniha se stala praktickou příručkou s důkladně metodicky rozpracovanou učební látkou, která byla přeložena i do jiných jazyků. (Strnad, 1958, s. 33.)

Z existenčních důvodů odchází Svoboda ze školky na Hrádku a vrací se na farní školu, své původní působiště, kde 27. září 1944 podlehl své nemoci. Svou celoživotní činnost věnoval ve prospěch dětí, často z rizikových a sociálně znevýhodněných vrstev, a předpokládal, že správným výchovným působením je může uchránit od sociálního úpadku, což je elementární myšlenkou sociální pedagogiky.

3.3 Karel Slavoj Amerling (1807–1884)

Obrozenecký lékař, filozof, přírodovědec a pedagog Karel Slavoj Amerling se řadí mezi význačné zakladatelské osobnosti české speciální pedagogiky. Narodil se 18. září 1807 v Klatovech v rodině hostinského. V rodných Klatovech vystudoval latinské gymnázium a roku 1836 získal v Praze na Karlově univerzitě titul doktora medicíny. Po ukončení studií byl po dva roky tajemníkem hraběte Šternberka. Následně provozoval svou vlastní lékařskou praxi, ovšem stále většího významu nabývala jeho výchovná a pedagogická činnost.

Roku 1842 založil Amerling na Novém Městě v Praze vzorovou školu Budeč (pojmenování bylo odvozeno od nejstaršího přemyslovského hradiště Budeč, v němž údajně sídlila nejstarší česká škola). V rámci tohoto projektu měl být vybudován „všenaučný ústav pro vzdělávání všech stavů včetně národního učitelstva i dívčího dorostu“. (Strnad, 1975, s. 189.) Toto jeho obrodné úsilí se ukázalo být finančně příliš náročné a v soudobých společenských a hospodářských poměrech neobstálo, proto byla nově vybudovaná škola záhy zrušena. I přesto je nutno dodat, že Amerling založením tohoto moderního vzdělávacího zařízení, otevřeného širokým vrstvám veřejnosti, předstihl svoji dobu nejen kladením důrazu na nutnost vzdělávání, ale také poukazem ke skutečnosti, že na výchovu má zásadní vliv i prostředí, ve kterém se uskutečňuje.

Svůj zamýšlený pedagogický program, který měl být aplikován při vyučovacích metodách ve výše zmíněném ústavu, shrnul Amerling ve stati nazvané *Návrh pro národní školy*, jež se později stala revolučním manifestem učitelstva. Tato úvaha je složena ze dvou částí. V první, obecné, je vymezen účel a popsány zásady i prostředky nutné pro žádoucí fungování národních škol. V druhé části vyjmenovává jednotlivé pedagogické instituce pro vzdělávání dětí a mládeže od dvou do čtrnácti let, jimiž mají být:

- školky a opatrovny,
- přípravný,
- vlastní obecné školy, čili věcnice.

Základní myšlenkou jeho systému vzdělávání bylo ustavení jednotného systému národního školství, který by zajistil všem společenské a hospodářské uplatnění. Přes svůj pokrokový přístup k výuce kladl až příliš velký důraz na věcnou stránku vzdělávání, jehož podstatu spatřoval v encyklopedických znalostech, často bez zohlednění věku a stupně vývojové úrovně studentů. (Strnad, 1975, s. 191–192.)

V Budči Amerling organizoval přednášky na nejrůznější témata, na něž se sjížděli lidé ze širokého okolí, čímž přispíval ke zvyšování jejich odbornosti. Významným počinem jeho osvětových snah bylo vzdělávání učitelů, a to nejen studentů učitelských ústavů, ale i stávajících pedagogů. Zasadil se o pravidelné porady učitelů, které byly od roku 1848 dokonce úředně nařízeny a vedly ke zkvalitnění pedagogické činnosti. Poznatky a zkušenosti, které si učitelé na těchto poradách vyměňovali, byly uveřejňovány v odborném časopise *Posel z Budče*. (Morkes, 2005.)

Roku 1848 se Amerling stal ředitelem první hlavní školy s českým vyučovacím jazykem, která byla otevřena v Praze poté, co bylo vyhláškou ministerstva nařízeno zvýšit úroveň kurzů pro učitele. Původně trval tento učitelský kurz pouze jeden rok, postupně se prodloužil až na čtyři roky, což vedlo k tomu, že se z této školy stal první český učitelský ústav. Na tomto ústavu pak Amerling působil po dobu dvaceti let.

Dalším Amerlingovým působištěm bylo Ernestium, ústav pro slabomyslné, který založil roku 1871 v Praze. Své poznatky z práce s mentálně postiženými shrnul ve spise *Die Idiotenanstalt des Sct. Anna Frauen-Vereines in Prag nach ihrem zwölffährigen Bestande vom J. 1871–1883*. Toto dílo vydal vlastním nákladem v německém jazyce, protože se domníval, že díky tomu se bude lépe šířit. Jeho studie však nedosáhla

očekávaného ohlasu z důvodu až přespřílišné odbornosti a častého užívání neologismů. (Tícl, Nováková, 1996.)

„... Amerling doufal, že výrazným zlepšením materiální situace obyvatelstva se radikálně sníží výskyt slabomyslných osob. A než by se tak stalo, nezbývalo než se snažit připravovat slabomyslné chovance k samostatnému životu mimo ústav...“ (Tícl, Nováková, 1996, s. 22.)

Ernestium se snažil Amerling vést po vzoru ústavu v belgickém Ghelu, kde byli chovanci umístováni do proškolených rodin. Toho však v našich podmínkách nikdy nedocílil.

„Pokud jde o Amerlingovy pedagogické názory, tvrdil, že škola má být příprava jedince, který bude tvořivě rozvíjet vědění, umění i průmysl a uvádět do života mravní principy své společnosti. Výchova má být všestranná, soustavná a ve shodě s Komenským orientovaná na všechny základní obory lidského vědění a lidské činnosti. Za svého života vytvořil četné učebnice, příručky a názorné pomůcky pro přírodovědné vyučování, byl neúnavným organizátorem českého učitelského hnutí...“ (Jůzl, 2010, s. 150.)

Přes svou vzdělávací činnost spadající do oblasti sociální pedagogiky (vliv prostředí na výchovu, další vzdělávání dospělých, umístování slabomyslných do rodin atp.), řadíme Amerlinga spíše k představitelům pedagogiky speciální, kde je dokonce považován za jednoho z jejích zakladatelů.

3.4 Miroslav Tyrš (1832–1884)

Miroslav Tyrš (Friedrich Emmanuel Tiersch) se narodil 17. září 1832 v Děčíně v německy mluvící rodině lázeňského lékaře. Původně studoval gymnázium na Malé Straně, ale v roce 1849, po zrušení výuky v češtině, přestoupil kvůli svému vlasteneckému citění na akademické gymnázium. Následně začal studovat Právnickou fakultu Univerzity Karlovy. Jeho zájem však směřoval spíše k dějinám antické kultury, proto přestoupil na Filozofickou fakultu, obor filozofie a estetika. Tyrš však toužil po všeobecném vzdělání, a proto začal navštěvovat i přednášky z matematiky a anatomie. Studia ukončil v roce 1855 a stal se soukromým vychovatelem. V této době se seznámil s Jindřichem Fügnerem, s nímž roku 1862 založil Tělocvičnou jednotu pražskou (později Sokol), v níž Fügner působil jako starosta a Tyrš jako náčelník.

„Okolnosti, které vedly k založení spolku, se projeví v tom, že si Sokol od počátku své existence vytyčoval politické cíle – totiž přípravu svých členů k boji za svobodu národa, že se pěstování tělocviku mezi lidem začalo spojovat s českým vlastenectvím a slovanstvím a že se tělesná cvičení, prováděná v tělocvičném spolku organizovaném a řízeném podle idejí a požadavků zakotvených ve spolkových stanovách, pokládala, stejně jako literatura, hudba, hospodářské osamostatňování atd., za účinný prostředek dovršujícího se národního obrození.“ (Reitmayer, 1989, s. 6.)

Činnost Sokola bylo možno považovat za národní manifestaci, která směřovala k probouzení vlasteneckého citění a veřejně usilovala o autonomní postavení českých zemí v Rakousku.

Se založením této tělocvičné jednoty se Tyrš začal poprvé veřejně angažovat nejen v politickém životě, ale i v oblasti pedagogické. Základní myšlenkou svého přístupu k výchově se vrací k obdivu k antické kultuře a hlavním východiskem se mu stává ideál tzv. kalokagathie, tedy *„duševní a fyzické kultivace člověka jako předpoklad rozvoje svobodné individuality a občanské zdatnosti, jako souhrn vlastností a činností, jimiž se člověk stává dobrým a zdatným členem společnosti, v níž žije“*. (Reitmayer, 1989, s. 21.)

Tělesnému tréninku přikládal Tyrš i význam etický. Byl přesvědčen, že tělocvik není jen zábavou, ale že rozvíjí morální a volní vlastnosti (např. sebedůvěru, odvahu, skromnost, smysl pro soutěž, duchapřítomnost atd.).

„Své ideje uváděl prakticky v život v sokolském hnutí, které jednotou tělesné výchovy s výchovou rozumovou, mravní a estetickou plnilo požadavek všestranné výchovy českého národa.“ (Reitmayer, 1989, s. 21.)

Do české společnosti vnesl Tyrš zásady antického učení o tělesné a duševní harmonii, která byla dosud na školách zanedbávána. Jeho myšlenky a zásady tělesné výchovy přejímají i takové vědy jako např. fyziologie, psychologie, pedagogika a další. Tyršovo dílo je významné i tím, že tělovýchovu propojoval s poznatky estetiky, které se také věnoval celoživotně. Kromě toho, že v pozdějších letech působil jako profesor dějin na Karlově univerzitě a Českém vysokém učení technickém v Praze, napsal několik významných studií o umělcích jeho doby např. o Josefu Mánesovi nebo Jaroslavu Čermákovi.

3.5 František Slaměník (1845–1919)

František Slaměník se narodil 4. října v Radslavicích v rodině sedláře, lidového písmáka a umělce. Základního vzdělání se mu dostalo od místního učitele Františka Koblihy. Následně studoval na hlavní škole řádu piaristů, odkud přešel do Olomouce, kde absolvoval dvouletý kurz pro učitele. Jako pedagog pracoval na školách v Kroměříži, Kojetíně a Přerově.

Slaměník se výrazně angažoval ve veřejné kulturně-osvětové činnosti. Aktivně se účastnil dění ve Spolku moravských učitelů v Olomouci a byl předsedou Ústředního spolku jednot učitelů na Moravě. Jako jeden z nejoddanějších obdivovatelů pedagogického odkazu Jana Amose Komenského založil v Přerově na přelomu let 1887/88 Muzeum Komenského. (Hýbl, 1995, s. 149.)

Se vznikem této kulturní instituce je spjat i vznik Jubilejního fondu pro vdovy a sirotky po učitelích (od roku 1918 nazývaném Fond Slaměníkův). Podpora takto sociálně oslabených rodin byla jednoznačným dokladem Slaměnikovy filantropie a projevem jeho zájmu o společenské problémy jeho doby.

Slaměník si byl vědom toho, že kvalitní učitel se musí starat o osobnostní růst, a to především sebevzděláním, proto se věnoval redigování pedagogického časopisu *Komenský* (i dnes vychází pětkrát ročně), který byl mezi odbornou veřejností i učitelskou obcí vysoce ceněn především pro svou aktuálnost. Sám publikoval zde i v dalších periodických (*Lidové*

noviny, *Věstník ÚSJU na Moravě*, *Monatshefte der Comenius Gesellschaft*) studie a články o Komenském i o problémech z běžné pedagogické praxe. Jeho významným dílem se stala memoárová kniha *Vzpomínky starého učitele* (1907), které historik Emanuel Strnad charakterizoval jako „naše nejhodnotnější dějiny učitelského života na Moravě v druhé polovině minulého století“. (Fišer, 1996, s. 64.)

Jeho snahy zachovat odkaz Komenského přesáhly hranice naší země, když se zúčastnil ustavující schůze Společnosti Komenského v Berlíně (za práci pro tuto společnost obdržel diplom) a když ho Comenius Gesellschaft jmenovala svým čestným členem. (Jůzl, 2010, s. 151.)

3.6 Eliška Machová (1858–1926)

Eliška Machová se narodila 2. listopadu 1858 v Brně, kde její otec vlastnil tkalcovskou dílnu. Vystudovala čtyřletý český ústav pro vzdělávání učitelek. V letech 1877–1881 učila v národní škole v Kunštátě, odkud přešla po nabídce ředitele ústavu učitelek zpět do Brna. Zde působila nejprve jako cvičná učitelka a po složení zkoušek byla prohlášena za „způsobilou k samostatnému vyučování na školách občanských“. (Nováková, 2006, s. 167.)

Roku 1882 se stala členkou brněnského spolku Vesna (1870–1953, po roce 1991 znovu obnoven), centra české vzdělanosti kulturního, společenského a sociálního života. Zde se scházela nejen brněnská, ale i mimobrněnská česká inteligence, která v tehdejších poněmčeném Brně sváděla boj o národní svébytnost a jazykovou rovnoprávnost. Po příchodu Machkové se původně pěvecký spolek přeměnil na Ženskou vzdělávací jednotu, jejímž cílem bylo „šířit vzdělanost českým jazykem mezi brněnskými ženami“. (Nováková, 2006, s. 166.)

V době, kdy se teprve začínala objevovat snaha o zapojení žen a dívek do veřejného a kulturního dění, se Machová roku 1886 zasadila o vybudování První české pokračovací dívčí školy Ženské vzdělávací jednoty Vesna v Brně, pro niž sama vypracovala osnovy (Bednářová, 1957). V rámci svého působení ve Vesně značně přispěla ke vzniku první školy tohoto spolku, která byla otevřena roku 1889 na ulici Údolní v Brně, kde byla o osm let později, tentokrát na ulici Jaselská, vystavěna i další školní budova.

Od počátku své činnosti ve Vesně se hluboce zajímala o lidovou kulturu, jejíž odkaz se snažila šířit nejen prostřednictvím osvětových přednášek, nacvičováním lidových tanců s dalšími členkami spolku, ale i pořádáním jarních prodejních slavností, tzv. „pomlázek“.

Machová se výrazně angažovala také v oblasti sociální. Roku 1888 založila tzv. „poptávárnu“, která sloužila jako zprostředkovatelna pracovních míst. O dva roky později otevřela „útulnu“ pro služebné, v roce 1898 spoluzaložila Moravskoslezskou organizaci ženskou a v roce následujícím se zasloužila o vznik prvního českého sociálního ústavu pro děti v Brně. (Nováková, 2007, s. 85, 86.)

3.7 Josef Kožíšek (1861–1933)

Významný český pedagog, který se ve svém díle zaměřil především na tvorbu pro děti, se narodil 6. července 1861 v Lužanech. Obecnou školu navštěvoval v Přešticích a roku 1880 maturoval na reálném gymnáziu v Plzni. Další studia absolvoval v českém ústavu ke vzdělání učitelů v Příbrami. V letech 1881–1883 pracoval jako učitel ve vesnici Měčín. Roku 1884 byl prohlášen za „způsobilého k samostatnému úřadu učitelskému“, a to za svého působení v obecné škole v Třeboraticích. (Zelina, 1984, s. 90.)

Poté, co Kožíšek vystřídal několik dalších vzdělávacích institucí, se spolu se svojí rodinou usadil v Zápech u Brandýsa nad Labem, kde byl na dalších dvacet pět let ustaven řídícím učitelem. V této funkci dosáhl po dlouhém snažení výstavby nové, vzdělávání dětí lépe vyhovující školní budovy. Kromě výchovy dětí se angažoval i veřejně, pomáhal lidem se sepisováním různých žádostí a s jinými administrativními úkony, organizoval dětská divadelní představení, založil knihovnu, pořádal rozličné přednášky a své spoluobčany kultivoval také tím, že je učil pěstovat ovocné stromy a zakládal s nimi sady. (Jungbauer, 1938, s. 58.) Snažil se o vzdělávání široké veřejnosti, spolupracoval s rodiči dětí s cílem sjednotit výchovné působení rodiny a školy.

Díky jeho pokrokovým metodám se škola v Zápech stala centrem moderního učitelského snažení, kam se sjížděli učitelští odborníci. S Kožíškem konzultovali nejrůznější problémy, se kterými se pedagogové ve své praxi potýkají. (mar, 2003, s. 37.)

Josef Kožíšek nejvíce proslul jako průkopník moderních metod elementárního čtení. Na základě podrobného studia psychologie dítěte se pokoušel „zkrásnit vyučování“, když svůj literární talent uplatnil v básnické tvorbě pro děti. Výsledkem jeho studia didaktických

a metodických problémů počátečního čtení a psaní se staly čítanka *Poupata* (1913) a slabikář *Studánka* (1924). Otakar Chlup vystihuje podstatu jeho tvorby pro děti slovy: „*A tak se mi jeví Josef Kožíšek jako básník maličkových, který hluboce prožil dětství, jeho zájmy a krásy, a formou zpěvnou, obraznou zjasnil celý jeho svět uprostřed rodiny, školy, společnosti, přírody.*“ (Chlup, 1961, s. 731–732.)

Kožíška řadíme ke generaci pokrokových učitelů, kteří se inspirovali odkazem Jana Amose Komenského a snažili se svým pedagogickým působením a lidským přístupem poskytnout vzdělání všem. (Jůzl, 2010, s. 150.)

3.8 Josef Bartoň (1865–1945)

Mezi propagátory reformních snah patří i učitel Josef Bartoň, který se narodil 13. srpna 1865 ve Sloupnici u Litomyšle.

Bartoň byl odpůrcem mechanického způsobu učení a snažil se o citlivý a individuální přístup se zaměřením na mravní výchovu. „*Cesta poznání sama však nestačí, nutny jsou i činy, a to činy nesobecké, obětavé. Mravouka bez mravních činů byla by nesmyslna, a proto musíme vychovávajíc pečovat i o ně.*“ (Bartoň, 1923, s. 12.)

Působil v měšťanské dívčí škole v Brně-Husovicích, kterou nazval „*Dům lásky a radosti*“. Podle jeho vyučovacích metod mělo být dítě aktivně zapojeno do života školy. Snažil se o samostatnost svých svěřenců, čehož docílil založením žákovské samosprávy. Místo strachu a neúspěchu preferoval metody práce, které povzbuzovaly sebedůvěru, pocit jistoty a osobní odpovědnost žáka. Dívky sestavily seznam chudých spolužaček, pro které pak společně obstarávaly školní potřeby, oblečení i jídlo. Peníze získávaly z darů, výstav, divadelních představení a z pokut, které si samy určily.

Bartoň zavedl nový prvek do vyučování, a to tzv. volnou hodinu, jejíž program vedli sami žáci. „*Vyučování se podobalo více diskuzi a volným rozhovorům, z nichž vždy Bartoň na závěr formuloval problém a možnosti jeho řešení...*“ (Rýdl, 1991, s. 9.)

Spolupracoval s rodiči na pravidelných schůzkách, kde si vyměňovali názory na výchovné problémy, a rodičovská rada se postupně stala hlavní výchovnou institucí v jeho škole. (Rýdl, 1991, s. 9.)

Prováděl vědecké pokusy za použití moderních metod a na základě odborné literatury. Ve vyučování zachoval oficiální osnovy i obsah látky, způsobem výuky se však od ostatních odlišoval, čemuž pak odpovídaly i výsledky jeho práce.

Bartoň byl pedagog, který si dokázal získat důvěru svých žákyň, a je dobrým příkladem pro dnešní dobu, kdy se osobní vztah mezi vyučujícím a žákem často vytrácí.

3.9 Rudolf Jedlička (1869–1926)

Rudolf Jedlička se narodil 20. února 1869 v Lysé nad Labem. Po maturitě na gymnáziu se rozhodl pokračovat ve stopách svého otce, který byl panským lékařem, a přihlásil se ke studiu na lékařské fakultě. Roku 1901 se stal docentem, 1907 získal mimořádnou profesuru a konečně roku 1921 byl jmenován řádným profesorem a prvním přednostou II. chirurgické kliniky Univerzity Karlovy. Proslul především jako zakladatel české rentgenologie a radiologie, když roku 1895 provedl jako první operaci na základě rentgenové diagnostiky. (Šmerdová, 2009, s. 67.)

Kromě významné lékařské činnosti je nutno vyzdvihnout Jedličkovu pedagogickou práci. Inspirován dílem Karla Slavoje Amerlinga, jenž se staral o mentálně postižené, tzv. slabomyslné děti, se rozhodl založit ústav, který by se zaměřil na péči o děti a mládež s tělesným postižením. (Těthalová, 2009, s. 18.)

Již v prvním desetiletí 20. století existoval v Čechách Spolek pro léčbu a výchovu rachitiků a mrzáků, jehož cílem bylo vytvoření instituce zajišťující péči tělesně postiženým dětem, která by zahrnovala nejen léčbu, ale také výchovu, poskytnutí všeobecného vzdělání i odbornou praktickou přípravu pro budoucí život. Roku 1911 se stal Jedlička předsedou tohoto Spolku a 1. dubna 1913 otevřel ústav, který je dodnes, i po sto letech, známý jako Jedličkův. Toto zařízení vzniklo v souladu s cíli a programem výše jmenovaného Spolku, mělo tedy prosazovat „*možnost odborného léčení spojeného s odbornou výchovou postižených dětí, s cílem pokud možno samostatného a plnohodnotného života každého jedince*“. (nju, 2009, s. 12.) Základní výchovnou tendencí bylo vedení chovanců ústavu k dovednosti postarat se sám o sebe a nebýt tak závislý na pomoci ostatních.

V letech 1912–1913 odjel se skupinou lékařů do Srbska, kde v bělehradské nemocnici během první balkánské války zachránil téměř osmnáct set zraněných vojáků.

(Těthalová, 2009, s. 18.) Péči o válečné invalidy se věnoval i po návratu do Čech. V rámci jeho ústavu byla v průběhu první světové války zřízena škola pro vojáky postižené válkou. Na základě speciálního rehabilitačního programu se mohli invalidé vyučit řemeslům, která jim po válce mohla zajistit obživu. Výchova prací měla velice pozitivní vliv na duševní stav postižených, jelikož podporovala jejich důvěru v sama sebe a dodávala jejich životu nový smysl.

Jedlička se projevoval také jako štědrý mecenáš, jehož výrazný zájem o sociální problémy bylo možno spatřovat nejen v celoživotní práci s tělesně postiženými, ale i v ochotě poskytnout finanční prostředky pro výstavbu Pražského sanatoria a pro zakoupení prvního rentgenového přístroje, který dal k dispozici i svým lékařským kolegům. (Šmerdová, 2009, s. 67.)

Rudolf Jedlička je i v dnešní době znám široké veřejnosti jako zakladatel moderní péče o tělesně postižené. Usiloval o to, aby se ústav, v němž působil, stal sociálním útvarem jednotného směru sloužícím jedinému cíli, přípravě na praktický život.

3.10 František Bakule (1877–1957)

František Bakule se narodil 18. května v Lidmovicích nedaleko Vodňan. Sociální cítění získal už jako dítě díky příkladu rodičů. Matka pečovala o nemocné a otec pomáhal rolníkům a snažil se je vzdělávat.

Jako dítě měl nevyrovnané studijní výsledky, v jednom roce byl nejlepším žákem ve své třídě a v dalším roce měl problémy s postupem do vyššího ročníku. V letech 1892–1896 studuje v ústavu pro výchovu učitelů v Příbrami. Během těchto let má mnoho sporů se svými profesory a jen těžko se smiřuje s požadavky, které vedení školy uplatňuje i mimo hranice ústavu. Je nespokojen se stylem výuky pouhého memorování látky a proti ohodnocení, se kterým nesouhlasí, protestuje. (Faucher, 1999, s. 15.)

Po ukončení studií začal Bakule učit v Rapoticích u Kladna (1897–1898). Jeho hlavním cílem bylo dosáhnout kázně jinými metodami, než jaké zažil při svých studiích. Snaží se o kamarádský přístup, ale žáci se mu vysmívají. A proto se uchyluje k tělesným trestům, i když s nimi nesouhlasí. Příčiny svého neúspěchu analyzuje a dochází k závěru, že pramení z neznalosti sociálního a kulturního prostředí a způsobu života dětí. Bakule se zajímá o pedagogiku Tolstého a nachází zde inspiraci. (Faucher, 1999, s. 16–18.)

Ve svém druhém působišti v Družci u Kladna (1898–1899) se mu po předchozích zkušenostech daří najít přístup k dětem. Dokáže být respektovanou autoritou s přátelským přístupem. Zakládá zde svůj první pěvecký sbor. Pracuje nejen s dětmi, je také činný v občanském životě. Bakule se snažil děti nejen vzdělávat a vychovávat, ale snažil se je také připravit na praktický život, aby se v budoucnu byly schopné o sebe postarat. Toho se snažil docílit tím, že zavedl předmět, který se později vyučoval jako občanská výchova. Navrhuje řediteli, aby přizval rodiče k přednáškám o sexuální výchově. Naráží na kategorický odpor, a přestože mu rodiče vysloví důvěru, je opět přeložen do zemědělské obce Kozly. (Faucher, 1999, s. 18.)

V Kozlech (1899–1901), kde žilo pouze pár desítek lidí, na sebe Bakule upozornil soudním sporem s místním farářem, který nazval Bakuleho „prašivou ovcí“, protože nevypouštěl milostná slova z písní zpívaných žáky. Je neuvěřitelné, že tento spor vyhrál, protože mzda učitele v té době závisela na církvi. Nicméně byl i přesto přeložen na Malou Skálu. (Bíč, 2010.)

Na Malé Skále Bakule působí jedenáct let (1901–1912). Tak jako ve svých předešlých působištích se zde věnuje nejen dětem, ale i veřejnému životu. Výsledky, kterých dosahuje, ho povzbudily natolik, že své metody uveřejňuje v tisku, pořádá přednášky a diskuze s učiteli. Formuluje své hlavní pedagogické principy:

- je nutno poznat prostředí, v němž děti žijí,
- žáci by měli vycházet z vlastní životní praxe a k novým poznatkům by měli dospět samostatnou prací,
- žáci by si měli pomáhat a nést odpovědnost za práci,
- dítě má být postaveno před problém jako nezaujatý pozorovatel, který má právo pochybovat a vznést námitky,
- mezi nejúčinnější výchovné prostředky patří láska a umění,
- atmosféra ve škole má probouzet schopnosti dítěte,
- učitel má rozvíjet u dítěte i ty schopnosti, které sám nemá,
- děti mají plnit náročné úkoly, ale sami rozhodnou o způsobu řešení. (Polanský, 2011).

Svémi pokrokovými názory si naklonil mnoho mladých vychovatelů, ale zároveň jimi popouzel starší a konzervativnější generaci. Bakuleho pedagogické úspěchy byly hlavní příčinou jeho sporu s ředitelem školy, který Bakulemu hrozil odvoláním. Tento

spor vyřešil až okresní přednosta a Bakule byl jmenován novým ředitelem školy. Několik let se mohl Bakule věnovat učení a sledovat v praxi výsledky svých pokrokových metod. V roce 1911 přednášel pro studenty učitelského ústavu v Jičíně. Hovořil zde mimo jiné i o svých špatných zkušenostech z učitelského ústavu v Příbrami. Následují další inspekce a kritika Bakulových postupů. Inspektor Bakulovi vyčetl mimo jiné lenost a zastaralé postupy a chyby.

„Uznávám, ... že učivo dokážete dosti zajímavě vykládat. Je možné, že se z vás jednoho dne stane dobrý učitel.“ (Faucher, 1999, s. 22.)

Zpráva u inspekce, kterou musí Bakule podepsat, končí hodnocením:

„František Bakule je zcela jednoduše nevzdělaný učitel, jehož zvláštností je používání výstředních metod při výuce a výchově.“ (Faucher, 1999, s. 22.)

Zásadním zlomem v Bakulově životě bylo vystoupení pěveckého sboru z Malé Skály v Praze. Bakulova schopnost udělala velký dojem na prof. Rudolfa Jedličku (1869–1926), který hledal učitele pro svůj budoucí ústav pro postižené děti. Nabídku Bakule přijal a odjel do Německa, aby zjistil, jak fungují podobné ústavy. (Bič, 2010.)

V roce 1913 nastoupil do Jedličkova ústavu, kde se neučilo podle platných osnov, ale se zaměřením na konkrétní potřeby jedince.

„Bakule se nechává při výuce vést zájmy dětí a to mu umožňuje vydávat se s nimi na nečekané výlety za hranice učebnicových vědomostí. Nové poznatky se dětem pamatují o to snadněji, že dávají praktické odpovědi na otázky, které před ně staví jejich práce a život. Pomocí her zaměřených na třídění vědomostí cvičí František Bakule paměť svých žáků a ti si sami uvědomují, jaké dělají pokroky... Vychovatel je nucen stále akrobaticky přecházet od malého pětiletého chlapce ke čtrnáctiletému, od bezrukého k paraplegikovi, neboť každý z nich se staví k problémům zcela odlišně. Každému z dětí je zapotřebí jinak pomáhat, úměrně jeho schopnostem a potížím.“ (Faucher, 1999, s. 27.)

V Jedličkově ústavu se Bakule zaměřil hlavně na zvyšování sebedůvěry a sebevědomí a svěřenců. Založil dětskou samosprávu, které byl sám členem. Zřídil několik pracovních oborů, ve kterých se mohli postižení žáci vzdělávat. Praktické aktivity a reálné situace motivovaly děti k vyšším cílům. Bakule hledal vhodné vyučovací metody a pomůcky a klasické vyučování probíhalo střídavě ve třídě, na zahradě a bylo kombinováno s prací v dílnách. (Renotiérová, 2007.)

Přes velké pedagogické úspěchy byl z politických důvodů nucen Jedličkův ústav opustit. A založil vlastní Ústav pro výchovu životem a prací. Dokázal spojit život a zájmy dětí postižených s dětmi zdravými a stal se naším prvním pedagogem, kterému se povedlo uvést do praxe integrační a inkluzivní proces. (Renotiérová, 2007.)

Se svým sborem „Bakulovi zpěváci“ absolvoval sto padesát koncertů v Americe, dvě stě ve Francii a asi čtyřicet v Dánsku. Jeho sbor se tak stal světoznámým.

V roce 1933 se Bakule vzdal vedení ústavu a v dalších letech se věnoval pouze psaní příspěvků do časopisů a zpracovávání svých pedagogických zkušeností. František Bakule zemřel 15. ledna 1957 v Praze. (Renotiérová, 2007.)

V roce 1995 bylo nalezeno asi čtyřicet balíků spisů Františka Bakuleho. Tyto spisy byly zařazeny do inventáře Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze a díky nim jsou Bakuleho myšlenky a pedagogické poznatky stále živé. (Bič, 2010.)

3.11 Augustin Bartoš (1888–1969)

Významný český speciální pedagog Augustin Bartoš se narodil 29. února 1888 v Červeném Kostelci. Jeho činnost učitelská a spisovatelská je téměř zapomenuta i přes její nemalý význam.

Bartoš neměl radostné dětství, jeho otci byla rozhodnutím okresního soudu v Náchodě odejmuta rodičovská práva. Rodina žila v bídě, střídala podnájemy. Bartoš trpěl nemocí, která mu někdy téměř znemožňovala pohyb, a tudíž byl nucen používat francouzské hole.

Jeho vývoj ovlivnili pedagogové, se kterými se setkal v průběhu své školní docházky. První učitel byl srdečný, laskavý, měl rád děti a vzbudil Bartošův zájem o vzdělání a školu. Naproti tomu s druhým učitelem zažil fyzické tresty, posměch, ke kterému se přidávali i spolužáci, a ponižování. (Kolář, 2009, s. 39–40.)

Po ukončení měšťanské školy vystudoval učitelský ústav v Hradci Králové, kde získal stipendium. Tam také v roce 1908 nastoupil na své první učitelské místo. Pod dozorem autoritativního ředitele nemohl příliš rozvíjet své inovativní myšlenky. Přesto se nenechal odradit a ve svém volném čase uskutečňoval s žáky poznávací výlety. V pedagogických časopisech publikoval články o metodice vyučovacích předmětů

a zamýšlel se nad názornými pomůckami a vyučovacími prostředky. Jeho druhým učitelským působištěm bylo zaostalé a chudé městečko Nechanice, kde učil žáky často z rozvrácených rodin, kteří byli týráni, měli problémy s kázní, s vysokou absencí a nebylo výjimkou, že se ve škole neobjevili vůbec. Pod Bartošovým vedením se tato třída stala jednou z nejlepších na škole. Při výchově kladl důraz na samostatnost a tvořivou aktivitu a navrhl zavedení ručních prací do vyučování na obecné škole. (Hornová, 1998, s. 17.)

Kromě manuálních prací, kterým přikládal velký význam a věnoval se jim v mnoha teoretických statích, pořádal osvětové přednášky, kurzy ručních prací a snažil se děti vzdělávat i kulturně. U svých svěřenců rozvíjel sociální citění, když například výtěžek z divadelního představení věnovali společně na charitu.

Bartoš si byl vědom důležitosti celoživotního vzdělávání, o prázdninách navštěvoval různé kurzy pro učitele a vzdělávací ústavy v zahraničí. Své zkušenosti zúročil ve funkci ředitele Jedličkova ústavu. Zde dokonce propustil úředníky, které považoval za nadbytečné, protože považoval za nepřijatelné, aby byly zbytečně čerpány prostředky určené pro postižené svěřence. Sám ovládal několik řemesel, a proto v tomto ústavu zřídil řadu nových dílen (truhlářskou, krejčovskou, knihařskou apod.). Podílel se na nových rehabilitačních technikách, které vedly ke zlepšení mobility a tím umožnily lepší uplatnění postižených. (Hornová, 1998, s. 17.)

Augustin Bartoš byl přední český učitel a reformátor, který se zasloužil o pedagogickou osvětu, v odborných i populárních časopisech uveřejnil přes dvě stě příspěvků. I přes svůj velký přínos speciální pedagogice a pedagogice obecné se nikdy nedostal do povědomí širší veřejnosti. (Kolář, 2009, s. 52.)

3.12 Václav Příhoda (1889–1979)

Václav Příhoda se narodil 7. září 1889 v Sánech u Poděbrad. Byl nejmladší z deseti dětí a ve čtyřech letech mu zemřela matka. V obecné škole nastoupil do třídy, kde vyučoval jeho otec. Ve studiích pokračoval na gymnáziu a dále pak na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Jeho zájem o studium byl rozsáhlá, věnoval se také psychologii a zajímal se o německou pedagogiku. (Žižková, Daubner, 1990, s. 8.)

Jeho profesní život ovlivnily studijní pobyty v Německu, ve Francii a v Americe. Václav Příhoda usiloval o školskou reformu a zastával názor, že škola nemá pouze vychovávat, vzdělávat a připravovat žáky na život, ale má poskytnout prostředí, které by žákům umožnilo žít co nejplnějším občanským životem. Příhoda odmítal *„jak dogmatické učení, tak přeceňování spontánní činnosti žáků a jejich nahodilé přizpůsobování se podmínkám okolního prostředí. Prosazoval, aby volnost ve škole byla vyvážena řádem, aby pedagogické umění bylo podloženo pedagogickou vědou a protiklad volného pojetí učitelovy práce mělo tvořit její racionální řízení... pokoušel se uspořádat nejnovější poznatky a zkušenosti světového i českého pedagogického myšlení a snažení a s jejich pomocí vyzvednout úroveň českého školství...“* (Kozlík, 1996, s. 12.)

Základní východisko pedagogické práce spatřoval Příhoda v osobnosti žáka. Snažil se o to, aby ve škole bylo vybudováno podnětné prostředí, které by umožňovalo změnu a vývoj žáků. Ve svých teoretických pracích shrnul své poznatky z výzkumů a praktické zkušenosti. Od roku 1925 přednášel na Škole vysokých studií pedagogických v Praze, kde ovlivnil a získal pro koncepci reformní moderní školy mnoho příznivců. Jeho nejvýznamnějším dílem je spis *Racionalizace školství* (1930), v němž formuloval své požadavky na jednotnou vnitřně diferencovanou školu. Jednotlivé části reformní školy se jmenovaly:

- škola jednotná,
- pracovní,
- společenská.

Základem jednotné školy bylo dosažení maximálního vzdělání s přihlédnutím na individuální potřeby žáka.

Příhoda prosazoval koncepci školy pracovní. Samostatnou práci, aktivní učení (neboli samoučení) považoval za hlavní princip pedagogického procesu.

Společenská škola prosazovala zásadu, že žáci mají být v rámci vyučování a výchovy vedeni k účasti na sociálních aktivitách. (Kozlík, 1996, s. 13.)

Václav Příhoda byl profesorem pedagogiky a psychologie na Karlově univerzitě v Praze. Svými pracemi se zasloužil o rozvoj české pedagogiky i pedagogické a vývojové psychologie. Stal se průkopníkem školských reforem. (Jůzl, 2010, s. 153.)

Po válce se znovu pokoušel o reformní iniciativy v oblasti pedagogiky, které se mu bohužel nepodařilo prosadit, a proto se této oblasti přestal věnovat a po zbytek života se zabýval psychologií (čtyřsvazkové dílo *Ontogeneze lidské psychiky* nemá obdoby u nás ani ve světě).

Václav Příhoda zemřel v roce 1979. Za svůj život byl oceněn několika čestnými vyznamenáními a řády. Jeho pedagogický odkaz neztrácí na svém významu ani dnes, zvláště v sociální pedagogice, kde je na individualitu jedince kladen velký důraz.

3.13 Jan Uher (1891–1942)

Jan Uher se narodil 28. ledna 1891 v dělnické rodině v Prostějově. Přes skromné poměry a hmotný nedostatek vyrůstal Uher v dobrých rodinných vztazích. A jak sám později uvedl, tvrdá práce, kterou musel v dětství vykonávat, byla dobrou životní školou. Jeho školní vysvědčení je průměrné, ale na doporučení učitele odchází studovat na gymnázium. Uher zde navazuje pevná přátelství, která značně ovlivní jeho život. Prostějov byl počátkem dvacátého století kulturním městem, kde byly pořádány společenské večírky, hrálo se divadlo a vedly se debaty o umění. (Uher, 1993, s. 10.)

Díky svým poměrům si nemůže dovolit po maturitě nastoupit na univerzitu jako jeho přátelé, a tak absolvuje roční abiturientský kurz na učitelském ústavu v Brně. Jeho prvním působištěm byla škola ve Vejšovicích na Hané. Jako učitel se začíná zabývat výchovou a kázní dětí. Experimentuje s volnou výchovou podle Tolstého, což se mu neosvědčilo. Kázní se zabývá i ve svém habilitačním spise *Problém kázně*. Rozebírá zde aspekty filozofické, psychologické, historické a sociologické, a to tak detailně, že je tato práce považována dodnes za jednu ze základních pedagogických monografií. (Uher, 1993, s. 11.)

Uher se účastní i společenského života, pomáhá zakládat Sokolskou jednotu, řídí pěvecký kroužek a pořádá přednášky.

V průběhu první světové války pracuje jako účetní. Až po válce se zase může věnovat studiu a zapisuje se na Filozofickou fakultu v Praze. Díky příteli Vasilu Škrachovi získal Uher místo na Hradě a stal se Masarykovým osobním knihovníkem, což mu umožnilo intenzivně studovat. V roce 1921 složil rigorózní zkoušky, oženil se a nastoupil na ministerstvo školství jako referent. Zde se věnoval několika desítkám učitelů, kteří si měli prohloubit teoretické znalosti. Dalším Uhrovým působištěm byla brněnská univerzita. (Uher, 1993, s. 12.)

„V době příchodu na Masarykovu univerzitu byl už Uher ideově vyzrálý stoupenec Masaryka. Masarykova fascinující osobnost, s níž se v době pobytu na Hradě denně stýkal, ho odvrátila od jeho původního tolstojovství a postavila mu nový vzor. Přijal za své Masarykovo filozofické krédo, jeho pojetí humanity, demokracie, morálky a náboženství. Demokracie v tomto pojetí má být nejhumánnějším a nejspravedlivějším řádem, který jedině tvoří důstojný rámec života svobodných občanů... k tomu je také třeba vést občana od nejútlejších let. Proto je také kladen tak velký důraz na školu, která má být nejvyšší služebnicí a mravní záštitou demokracie... Škola představuje významnou politickou sílu a učitelova činnost je nenahraditelným občanským posláním.“ (Uher, 1993, s. 14.)

Na začátku třicátých let, cestoval Uher po světě, aby se seznámil se školskými reformami v ostatních zemích. Výsledkem těchto cest byla jedna z nejvýznamnějších Uhrových knih *Základy americké výchovy*. Tato studie pojednává o vztahu vývoje americké školy a vývojových tendencí americké společnosti. Uher se staví proti zjednodušující racionalizaci výchovy a pokouší se objasnit vztahy mezi životem ve společnosti a vzdělávacími systémy. Kniha *Základy americké výchovy* vyvolává na naší pedagogické scéně ostrou polemiku. (Sedlák, 1971, s. 6.)

Také Uhrova mimoakademická činnost je bohatá. Je předsedou pražského Reformního školského sboru, pomáhá s organizací pedagogického výzkumu, přednáší na konferencích mladých učitelů, je člen redakční rady časopisů *Psychologie* a *Sociologie*. Přestože výčet jeho činnosti není zdaleka úplný, dokládá, jak Uher ovlivňoval pedagogické hnutí. Uher kladl důraz na osobnost učitelů, kteří měli být *„osobnostmi hluboce vzdělanými, mravně opravdovými, občansky odpovědnými, stále prohlubujícími své životní a filozofické názory, demokraté veřejně činní, zkrátka učitelé v tom nejlepší smyslu“*. (Uher, 1993, s. 18.)

V tomto duchu vychoval Uher řadu nových učitelů už za svého působení v učitelských ústavech v Brně.

V roce 1937 byl Uher jmenován profesorem na Filozofické fakultě Komenského univerzity v Bratislavě. Učí se slovensky a od druhého semestru slovensky přednáší. V Bratislavě má i rodinné zázemí, žijí zde rodiče a sestra. Poklidné období je narušeno odvoláním českých profesorů z Bratislavy z důvodu stále více se rozmáhající profašistické nálady, která se v těchto letech rozmáhala v celé společnosti, tedy i mezi vysokoškolskými studenty. V roce 1939 vstupuje Uher do ilegální organizace Obrana národa. Když mu hrozilo zatčení gestapem, nabídli mu přátelé pozvání do Anglie za účelem smyšlených přednášek, aby se zachránil, ale on to odmítl. 20. listopadu 1939, tři dny po uzavření vysokých škol, byl spolu s celým zemským vedením zatčen. (Uher, 1993, s. 26–27.)

Jan Uher byl vězněn v několika koncentračních táborech a 27. října 1942 byl v Berlíně popraven. Ve svém pracovním úsilí nepolevil ani ve vězení, psal pedagogické spisy, filozofické práce i poezii. Uhrův přínos pro pedagogiku je známý, ale můžeme jej rozhodně považovat i za průkopníka sociální pedagogiky, a to pro jeho studie vlivu prostředí na vychovávané jedince, pro vyzdvižení důležitosti aktivit nad rámec školního vyučování.

ZÁVĚR

Pojem sociální pedagogika byl u nás použit poprvé v roce 1888, kdy Gustav Adolf Lindner píše ve svém díle *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* o sociálním pojetí výchovy a svým požadavkem na zpřístupnění vzdělání všem lidem navazuje na pedagogické tendence Jana Amose Komenského.

Přestože počátky české sociální pedagogiky jako samostatného oboru dáváme do souvislosti s Lindnerem, a tudíž je zasazujeme zhruba do poloviny 19. století, počátky sociálně orientované výchovy můžeme pozorovat již mnohem dříve, jak je popsáno v samostatných podkapitolách teoretické části práce. V nich se zabýváme historickým vývojem sociálních aspektů objevujících se v pedagogice již v antickém Řecku. Zároveň se zaměřujeme na jejich vývoj v českém prostředí. Již Komenský vypracoval ve svém díle *Vševýchova (Pampaedia)* systém celoživotního vzdělávání, na jehož odkaz navázaly význačné zakladatelské osobnosti české sociální pedagogiky Lindner, Bláha a Velinský.

Cíl této bakalářské práce byl vytčen již v jejím názvu *Nové tváře české sociální pedagogiky*. Za použití historicko-srovnávací metody jsme co nejpřesněji definovali základní kritéria vymezená v úvodu praktické části práce (volnočasové aktivity, sociálně výchovná práce, reedukace a resocializace, poradenství, výchovná osvěta...), podle nichž byly objekty komparace analyzovány.

Na základě prostudované literatury zde uvádíme několik vybraných osobností, jmenovitě J. J. Rybu, J. V. Svobodu, K. S. Amerlinga, M. Tyrše, F. Slaměníka, E. Machovou, J. Kožíška, J. Bartoně, R. Jedličku, A. Bartoše, F. Bakuleho, V. Příhodu a J. Uhra, které můžeme dle heuristických pramenů označit za nové tváře české sociální pedagogiky. Tyto osobnosti jsou popsány v samostatných podkapitolách, kde stručně pojednáváme o jejich životě, práci, praktickém učitelství, osvětové a publikační činnosti. Vzhledem k tomu, že některé z nich se narodily i více než před dvěma sty lety, zdroje vypovídající o jejich činnosti jsou značně omezené. Kvantita i kvalita uvedených informací se pak liší podle toho, jaké prameny nám byly dostupné. Každý vybraný pedagog vykazuje prvky sociálně pedagogické práce hlavně v praktické rovině své působnosti. Přes pozoruhodné výsledky, kterých tito učitelé dosahovali při své činnosti, se jim bohužel mnohdy nepodařilo utřídit a zobecnit získané zkušenosti tak, aby byly v praxi využitelné pro jejich pokračovatele.

V dřívějších dobách bývali učitelé považováni za jedny z nejvýznamnějších autorit, ovšem dnes je jejich statut značně degradovaný. Vlivem radikálních společenských proměn, které se projevují zvýšeným výskytem patologických jevů, nabývá stále více na významu učitelova funkce „vychovatele“, který formuje osobnost člověka a měl by svým působením přispět k jejímu rozvoji, nad jeho funkcí „vzdělavatele“, která je potlačena snadnou dostupností jakýchkoliv informací.

„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem..., nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustřeďujme proto hlavní pozornost na vytváření učitelových osobností.“ (Uher, in Spilková, 1997, s. 4.)

Sociální pedagogika by se měla snažit o důkladnější rozpracování historie a rozšířit tak počet svých dosud uváděných zakladatelů, protože osobnosti, které jsou dle odborné literatury považovány za průkopníky této disciplíny a v této práci je o nich pojednáno v teoretické části, jsou nedostatečným základem pro obor s tak širokým polem působnosti, jako je právě sociální pedagogika.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] Monografie a knihy

1. Bartoň, J. *Mravní výchova ve škole. Prvý pokus v teorii i praksi*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě a ve Slezsku, 1923.
2. Bartoň, J. *Cestou k dítěti a rodičům*. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU, 1932.
3. Bayer, F.-Havelka, J. *Gustava Adolfa Lindnera drobné články paedagogické a psychologické (1863–1884)*. Velké Meziříčí: J. F. Šašek, 1885.
4. Bednářová, V. *Zakladatelky českého dívčího školství*. Brno: Universitní knihovna v Brně, 1957.
5. Berkovec, J. *Jakub Jan Ryba*. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-97-0
6. Běl, J. *Rodák z Přeštic*. Přeštice: Vladimír Hanzar, 1995.
7. Bláha, A. I. *Dítě a prostředí*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.
8. Cach, J. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-345-6
9. Domorádek, K. *České hlavy, Dr. Miroslav Tyrš*. Praha: F. Topič, 1919.
10. Horncová, J.-Emmerová, I.-Kraus, B. a kol. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3
11. Jungbauer, F. *Josef Kozíšek, básník – učitel*. Praha: Státní nakladatelství, 1938
12. Jůzl, M. [Miloslav] *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010.
13. Jůzl, M. [Miloš] *Hostinského pojetí estetiky a filozofie dějin umění*. Praha: Karlova univerzita, 1982.
14. Fauber, F. *František Bakule enfant terrible české pedagogiky*. Praha: Portál, 1990. ISBN 80-7178-305-6.
15. Filip, F. („Bezruký Frantík“). *Ředitel Bakule a jeho dílo*. Strojopis, 1839.
16. Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

17. Kraus, B.-Sýkora, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009.
18. Laca, S. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. ISBN 978-8087182-19-2.
19. Morkes, F. *Karel Slavoj Amerling a budečská tradice v českém školství. Budeč 1100 let*. Kladno: Sládečkovo vlastivědné muzeum, 2005.
20. Procházka, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5
21. Radvan, E.-Vavřík, M. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009.
22. Sborník příspěvků z mezinárodní konference 2009. Sedlák, J. *Inocenc Arnošt Bláha*. Boskovice: Albert, 1995. ISBN 80-85834-25-1.
23. Sedlák, J. *Jan Uher*. Brno: Státní pedagogická knihovna, 1971.
24. Spěváček, V. *Jakub Jan Ryba vychovatel našeho lidu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
25. Spilková, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
26. Strnad, E. *Školka Jana Svobody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
27. Uher, B. *Jan Uher*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání v Praze, 1993.
28. Žižková, E., Daubner, J. *Postavy české pedagogiky*. Praha: Ústav školských informací, 1990. ISBN 80-211-0042-7.

[2] Časopisecké a jiné zdroje

1. Bíč, J. Pedagog Bakule dobyl svými metodami i Bílý dům. *History revue*, RF HOBBY, s. r. o., 2010, č. 4.
2. Červenka, J. Jan Svoboda-průkopník a tvořivý pokračovatel Komenského v době předbřeznové. *Pedagogika*, Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského, ČSAV, 1968.
3. Hoffman-Kröper, A. Jakub Jan Ryba a Plzeň. *Opus musicum*, Praha 2008, roč. 40, č. 3, s. 36–40. ISSN 0862-8505.

4. Hornová, M. Učitel tělesně postižených dětí Augustin Bartoš. *Učitelské noviny*. Praha: 1998, roč. 101, č. 20.
5. Chlup, O. Pedagog a spisovatel Josef Kožíšek. *Pedagogika*, roč. XII (1961), č. 6, s. 731–732.
6. Janiš, K. Gustav Adolf Lindner. *Sborník prací Ústavu pedagogických a psychologických věd*, 2009. ISSN 1214-8083.
7. Kolář, P. Augustin Bartoš a jeho učitelské počátky. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2009, roč. 19, č. 1.
8. Kozlík, J. Škola mezi volností a řádem. *Obecná škola*, Praha: Portál, 1996, č. 3.
9. Malá, S. J. V. Svoboda o výchově dětí. *Předškolní výchova*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959, roč. 8., s. 158.
10. Michler, S. Radostné poselství nešťastného kantora. *Zlatý máj*, Česká sekce IBBY 1995, č. 3.
11. Morkes, F. Karel Slavoj Amerling a budečská tradice v českém školství. *Budeč 1100 let*. Sládečkovo vlastivědné muzeum, 2005.
12. Pecháček, S. Jakub Jan Ryba. *Cantus, Unie českých pěveckých sborů*. 2009, č. 3, 4. ISSN 1214-8083.
13. Pelcová, S., Zounek, J. Osudy českého vědce dvacátého století: Stanislav Velinský. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. 2000, roč. 47–48, s. 137–143. ISBN 80-210-3410-4.
14. Renotiérová, M. František Bakule. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. 2007, roč. 17, č. 1. ISSN 1211-2720.
15. Rýdl, K. K tradicím tvořivosti: Škola má být domovem beze strachu-cíl Josefa Bartoně. *Učitelské noviny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1991, roč. 94, č. 22.
16. Strnad, E. Svobodova „školka“, prvouka před devadesáti lety. *Nová škola mateřská*. Praha: Společnost nových škol. 1929–30, roč. 1, s. 146.
17. Strnad, E. Karel Slavoj Amerling, buditel vlasteneckého učitelstva. Praha: Academia ČSAV. 1975, roč. XXV, č. 2.

18. Titzl, B.-Nováková, M. Objevujeme zapomenuté: Karla Slavoje Amerlinga, pravidla výchovy slabomyslných. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova. 1996, roč. 6, č. 5. ISSN 0862-1632.
19. Zeman, J. Po stopách Amerlingových. *Úchylná mládež*. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v Praze. 1937. roč. XIII, s. 54.

[3] Internetové zdroje

1. <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/> (10. 12. 2012; 21.30)
2. <http://www.slovník-synonym.cz/> (10. 12. 2012; 21.50)
3. <http://cs.wikipedia.org/wiki/> (20. 1. 2013; 20.40)
4. <http://www.dusanpolansky.cz/clanky/bakule.html/> (10. 2. 2013; 20.15)