

Vzdělávací diskurzy v sociální práci

Jitka Navrátilová¹

Pavel Navrátil²

Abstrakt: V České republice se již více než čtvrt století vede odborná diskuse o podstatě identity sociální práce. Tato debata však nepřinesla jednoznačný posun v poznání, čím sociální práce je, a ani nepřinesla sdílený postoj o tom, co by mělo být její doménou (Chytil, 2007; Navrátil & Navrátilová, 2008; Matulayová & Musil, 2013; Punová & Navrátilová, 2014). Pokud však v něčem shoda ohledně identity sociální práce panuje, týká se toho, že sociální práce je obor sociálně konstruovaný (Navrátil, 1998, 2013a) a tedy rovněž multiparadigmatický, či diskurzivně otevřený. Je-li tedy obtížné až nemožné postihnout oborovou identitu jednoznačnou a konečnou definicí, lze na oborovou identitu nahlížet pluralitně prostřednictvím diskurzů. Tato stať pak staví na předpokladu, že jedním z nejzásadnějších faktorů ovlivňujícím chápání oborové identity je univerzitní vzdělávání, které je jednou z klíčových společenských institucí, které diskurzivní prostor sociální ovlivňují, či dokonce utvářejí (Etzkowitz & Dzisah, 2012). Ve stati představujeme nejvlivnější soudobé diskurzy, které se uplatňují ve vzdělávání sociálních pracovníků, a odpovídáme na otázku: Jaké předpoklady o výkonu sociální práce a obecněji o pojetí oborové identity implikují vybrané diskurzy vzdělávání v sociální práci? Specifické místo mezi těmito diskurzemi zaujímá sociálně-pedagogická perspektiva, s níž tyto ostatní diskurzy komparujeme a ukazujeme, jaké hodnoty jsou pro každý z jednotlivých diskurzů stěžejní a čím mohou obohatit sociální práci jako obor. Vycházíme přitom z extenzivního přehledu české, slovenské a anglicky psané odborné literatury, která k problému vzdělávání sociálních pracovníků byla publikována v uplynulých dvaceti letech.

Klíčová slova: vzdělávání, identita, sociální práce, evidence-based diskurz, reflexivní diskurz, kompetenční diskurz, sociálně-pedagogický diskurz

Kontakty na autory

^{1,2} Masarykova univerzita,
Fakulta sociálních studií,
Joštova 10, 602 00 Brno
jitkanav@fss.muni.cz
navratil@fss.muni.cz

Contacts to authors

^{1,2} Masaryk University,
Faculty of Social Studies,
Joštova 10, 602 00 Brno
jitkanav@fss.muni.cz
navratil@fss.muni.cz

Educational Discourses in Social Work

Abstract: An expert discussion about the nature of identity in social work has been led in the Czech Republic for more than a quarter century. This debate did not bring a definite shift in the understanding of what social work is, nor did it bring a shared stance on what its domain should be (Chytil, 2007; Navrátil & Navrátilová, 2008; Matulayová & Musil, 2013; Punová & Navrátilová, 2014). However, if there is any consensus on the identity of social work, it refers to the fact that social work is a socially constructed field (Navrátil, 1998, 2013a) and therefore also multiparadigmatic or discursively open. If it is difficult or

impossible to capture sectoral identity with a clear and final definition, sectoral identity can be seen in a pluralistic way through discourses. This paper is built on the premise that one of the most important factors influencing a sectoral understanding of sectoral identity is university education, which is one of the key social institutions that influence or even shape social discursive space (Etzkowitz & Dzisah, 2012). In the paper we present the most influential contemporary discourses, which are applied in the education of social workers, and answer the question: What assumptions about the performance of social work and more generally the concept of sectoral identity are implied by the selected discourses of education in social work? Particular among these discourses is a socio-pedagogical perspective we compare these other discourses with and show what values are crucial for each of the different discourses and how they can enrich social work as a discipline. We proceed from the extensive overview of Czech, Slovak and English-language scientific literature, published in regard to the problem of educating social workers in the past twenty years.

Copyright © 2016 by authors and publisher TBU in Zlín. This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



Keywords: education, identity, social work, evidence-based discourse, reflexive discourse, competence discourse, socio-educational discourse

1 Úvod

Sociální práce je oborem, u něhož nelze vymezit cíl a rovněž tak ani obsah výkonu sociálních pracovníků zcela vyčerpávajícím, jednou provždy a pro všechny kontexty platným způsobem (McDonald, 2006). Různorodost pojetí sociální práce ovlivňuje rozmanitost pohledů na vzdělávání sociálních pracovníků a naopak vzdělávání má výrazný vliv na pojetí sociální práce. S ohledem na cíl této stati lze říci, že v průběhu historie sociální práce se vynořila řada přístupů ke vzdělávání (Lishman, 2011). Jedním ze zásadních bodů, v nichž se od sebe odlišují, je rozdílnost v tom, jaké hodnoty při přípravě sociálních pracovníků na jejich budoucí povolání považují za klíčové. Některé směry zdůrazňují nutnost vybavit studenty dostatečnými teoretickými znalostmi, jiné naopak preferují nácvik praktických dovedností a jiné akcentují téma seberozvoje, kritického myšlení či schopnost aktivní participace. Domníváme se, že akcentování určitého pojetí vzdělávání vytyčuje nejenom cestu k tomu, jakým způsobem bude sociální pracovník připravován na svoji budoucí profesi, ale i to, jaký bude samotný výkon sociální práce. Vycházíme totiž z předpokladu, že způsob vzdělávání sociálních pracovníků ovlivňuje podobu sociální práce. Ačkoliv se každý z přístupů snaží v obecné rovině o „pomoc klientům zvládat interakce s jejich sociálním prostředím“, vycházejí z rozdílných premis a akcentují rozdílné prvky vzdělávání.

Ačkoliv můžeme zaznamenat řadu dílčích přístupů, prostřednictvím kterých lze vzdělávat sociální pracovníky, pro účely této studie představujeme čtyři hlavní diskurzy, které dostatečně názorně ilustrují rozpětí škály odlišností pojetí přípravy sociálních pracovníků na jejich budoucí povolání, jak u nás, tak v zahraničí. Jsou to (1) sociálně-pedagogický diskurz, (2) vědecký diskurz (evidence-based), (3) kompetenční diskurz (competency-based) a (4) reflexivní diskurz. Každý z nich představuje v sociální práci významný směr a každý z nich zdůrazňuje jiné aspekty ve vzdělávání sociálních pracovníků. Úkolem této stati je komparovat rozdílnost těchto diskurzů, představit jejich odlišné premisy i jejich konsekvence pro vzdělávání a praxi sociálních pracovníků. Představení filozofických základů a východisek, o která se opírají, umožní snadněji pochopit důrazy jednotlivých přístupů

v širších souvislostech. Analyzujeme poznatky o jednotlivých diskurzivních přístupech, abychom mohli porozumět jejich základním východiskům a směřování jejich původních myšlenek. Nejde tolik o identifikaci přístupu, který by měl být snad tím nejsprávnějším, ale spíše o rozpoznání, jak se jednotlivé přístupy ve vzdělávání sociálních pracovníků projevují a k čemu směřují.

V následující části představíme jednotlivé diskurzy vzdělávání sociálních pracovníků. Struktura analýzy diskurzů ve vzdělávání postupuje v následující struktuře. Vždy si nejprve všimáme obecnějších *východisek* příslušného diskurzu, následně přistupujeme k hodnocení jeho přístupu ke *vzdělávání* a následně analyzujeme *identitu*, která je v daném diskurzivním přístupu zakotvena.

2 Sociální práce a sociální pedagogika spolu, ale každá jinak

V naší studii jsme měli nejméně dvě základní možnosti, jak k interakci sociální práce a sociální pedagogiky přistoupit. Jednak je možné zabývat se sociální prací a sociální pedagogikou jako dvěma samostatně se etablojícími obory, které pochopitelně mohou pojit společné zájmy, teorie i praxe. Druhou možností je zabývat se sociální pedagogikou jako jedním z diskurzů, který nacházel své uplatnění také v kontextu sociální práce. Vzhledem k tomu, že cílem tohoto příspěvku je srovnat vybrané klíčové diskurzy v sociální práci, volíme druhou perspektivu jako dominantní. Přesvědčení, že tento přístup může být produktivní, je podpořeno i skutečností, že v praxi sociální práce se lze s uplatňováním sociálně pedagogické perspektivy potkávat. Např. v Německu je sociálně pedagogické hledisko se sociální prací výrazně ztotožňováno, ale je možné se setkat s tímto pohledem na sociální práci i u některých českých vzdělávatelů. Nicméně považujeme za nezbytné alespoň v krátkosti představit, jak se krystalizoval vztah mezi těmito dvěma obory.

Pokud se podíváme na vznik moderních forem obou oborů, pak v příčinách jejich institucionalizace můžeme nalézt určité paralely. Převratné společenské změny na přelomu 19. a 20. století spojené s industrializací, urbanizací a modernizací, jejichž důsledky ovlivnily život celé společnosti, otevřely cestu ke vzniku sociální práce. Někteří z autorů (Ševčíková & Navrátil, 2010; Navrátilová, 2015) dávají vznik oboru do souvislosti se společenskými riziky, které tyto společenské změny vyvolaly a kvůli nimž velké množství jednotlivců a celých rodin upadlo do fatální chudoby. Všudyprítomná chudoba a boj proti ní našly odezvu v podobě různých typů pomoci, jež se snažily eliminovat důsledky dramatických společenských změn. Hugman (2009) poukazuje na to, že je možno vysledovat dva základní přístupy k sociální práci. První z nich, jež byl reprezentován hnutím „settlement movement“, podporuje strukturální pohled na sociální práci, v rámci něhož měla být činnost sociálních pracovníků zaměřena především na poskytování nástrojů a zdrojů určitým skupinám lidí, aby změnily sociální struktury a podmínky, které je znevýhodňují (Barker, 1995). Sociální pracovníci jsou tak chápáni jako aktivní činitelé, kteří mají uschopňovat své klienty ke změně společenských podmínek. Tento přístup představuje začátky makroúrovňové praxe v sociální práci a je zaměřený na strukturální porozumění sociálním otázkám. Sociální pracovníci v jeho rámci usilují o mobilizaci klientů k uskutečnění strukturálních změn.

V druhém pohledu, obdobně jako u prvního, šlo o pomoc jedincům adaptovat se na podmínky sociálního prostředí. Musil (2004) poukazuje na to, že činnost pracovníků The Charity Organization, kteří byli nositeli a průkopníky tohoto směru, však směřovala na pomoc jedincům při adaptaci na podmínky sociálního prostředí skrze působení na jedince a rodiny. Hugman (2009, s. 1139) spojuje vznik této organizace s nárůstem odborné citlivosti konce 19. století na charitativní asistenci těm jednotlivcům a rodinám, kteří zakoušeli problémy chudoby, rozpadu rodiny, nuzného bydlení atd. Prostřednictvím přímé práce s klienty zaměřené na individuální pomoc klientům v jejich obtížné situaci, si vytvořili vlastní metodu práce. Ta byla založena na využití vztahu mezi těmi, kteří potřebují pomoci, a jejich individuálními případovými pracovníky. Tento vztah se stal základem pro pomoc potřebným. Díky němu se klienti snažili lépe zvládat svoje problémy, stejně jako mohli lépe dosáhnout zdrojů dostupných díky charitativním fondům a využívat je. Jako inspirace činnostmi těchto charitativních pracovníků vznikla jedna ze základních metod sociální práce – a sice případová

sociální práce. Toto pojetí práce, jež se zaměřuje na individuální fungování a otázky sociální řádu, představuje začátky mikroúrovňových přístupů v sociální práci.

To, co spojovalo tyto dva proudy, byla podle Hugmana (2009) snaha reagovat na nárůst sociálních problémů vyplývajících z procesů industrializace, urbanizace a modernizace, jež vytvořily masivní sociální hnutí industriální revoluce napříč severní Evropou a Severní Amerikou (srovnej Keller, 2007; Chytil, 2007). To, co naopak rozdělovalo tyto dva přístupy, bylo porozumění příčinám problémů klientů a návrhy řešení, jež by měly být aplikovány (Hugman, 2009).

Různorodost přístupů a tradic lze vysledovat také v sociální pedagogice. Řada autorů poukazuje na velkou variabilitu, ale také diverzifikaci sociální pedagogiky v Evropě (např. Lyons & Huegler, 2012; Kornbeck & Jensen a kol., 2009; Ezechiel, 2015; Hämäläinen, 2015). Stejně jako u sociální práce jsou kořeny sociální pedagogiky sepjaty s velkými společenskými změnami, pro něž byly charakteristické procesy industrializace a urbanizace. Lyons a Huegler (2012) poukazují na to, že počátky sociální pedagogiky jsou spojovány především se dvěma paradigmaty. Jedno z nich vidělo sociální pedagogiku jako nástroj společenské transformace skrze vzdělávání komunit, které bylo zaměřené na všechny věkové kategorie. To druhé, jež se objevilo v roce 1920 v souvislosti s ustanovením profesní a akademické identity oboru, vytvořilo užší chápání sociální pedagogiky jako vzdělávání dětí a mládeže, žijících mimo školní a rodinný kontext. Oba z těchto pohledů pak měly zásadní vliv na vývoj profese samotné i na vývoj oboru v jednotlivých zemích. Kritici těchto proudů poukazovali na idealismus a náchylnost k vykořisťovatelským praktikám na straně jedné a k malé citlivosti vůči společensko-politickým kontextům (Böhnisch, 1999).

Počátky etablování těchto oborů ukazují, že přestože každý z nich usiloval o řešení důsledků závažných společenských událostí na každodenní život jedince a komunit, jejich akcenty byly rozdílné. V obecné rovině se dá říci, že sociálně pedagogická perspektiva viděla řešení společenských problémů skrze vzdělávání vybraných skupin jedinců a komunit a jejich růst a socializaci, zatímco perspektiva sociální práce usilovala o zmocňování a podporu jedinců a komunit v zájmu jejich lepšího sociálního fungování.

Je patrné, že oba obory se vyznačují vnitřní variabilitou a nejednoznačností cílů a identit. Tato různorodost a nejednoznačnost toho, co je doménou sociální práce a sociální pedagogiky tak vytváří prostor, ve kterém se tyto obory mohou vzájemně přibližovat či překrývat. Jedním z dalších důvodů těchto vzájemných překryvů může být i skutečnost, že oba obory pracují s obdobnými cílovými skupinami, využívají stejných teoretických a konceptuálních zdrojů a v konečném důsledku profesionálně z obou táborů usilují o totéž: jde jim zlepšení fungování jedinců, skupin a komunit i když k němu přistupují z jiných perspektiv. K výraznému přiblížení sociální pedagogiky a sociální práce došlo podle Böhnische (1999) v 60. a 70. letech prostřednictvím důrazu na emancipaci a celoživotní socializaci. Pro obě profese se stal typickým příklon ke vzdělávání a citlivost k sociopolitickým aspektům. Důležitými koncepty, se kterými obě profese pracovaly, se pak staly ty, které se zaměřovaly na lidský rozvoj, subjektivitu a zvládání každodenních životních situací v interakci se strukturálními, sociálními a individuální faktory.

3 Sociální práce v sociálně pedagogickém diskurzu

3.1 Východiska

Hämäläinen (2015) vysvětluje, že sociální pedagogika je spojena s různorodými ontologickými, epistemologickými a axiologickými východisky. V naší studii se nemůžeme zabývat sociální pedagogikou ve všech jejích podobách, ale volíme tu, která, jak se domníváme, velmi výrazně ovlivnila jeden z diskurzů sociální práce. Jedná se o oblast tzv. kritické teorie, která se navíc v sociální pedagogice podle Hämäläinena (2015) uplatňuje i v současnosti. Podle Giroux (1997) a Marsh (2011) je v tomto pojetí sociální pedagogiky signifikantní, aby se sociální pedagogové chápali jako součást

širšího světa, sociální komunity a svým aktivním působením přispívali ke kritické změně a zmocnění znevýhodněných. V tomto pojetí sociální pedagogiky je kritické vědomí základním definičním znakem sociální pedagogiky.

Jedním z klasických autorů, který vyšel z požadavku kultivace kritického vědomí a jeho uplatnění při uskutečnění změn, je Paolo Freire (1972). Mezi jeho klíčové premisy patřilo zpochybnění technicko-racionálního vzdělávání jako neutrálního modelu, přičemž poukazoval, že mnohé z jeho podob neodmítají sexismus, rasismus, vykořisťování a nespravedlivé společenské poměry vlastně konzervují. Proto rozvíjel programy, které měly podněcovat růst (kritického) vědomí a které se mohou stát východiskem pro kreativní a osvobozující konání. Dílo Freireho orientovalo pozornost pedagogů k tématům jako je moc, oprese, dialog, probuzení vědomí či zmocnění. Tyto myšlenky se staly součástí nejen pedagogické praxe, ale ovlivnily vývoj sociální práce a její teorie. Tzv. radikální, později antidiskriminační a antiopresivní směry přijaly tezi o potřebě podporovat kritické vědomí za své ústřední východisko.

Tyto přístupy se začaly v sociální práci uplatňovat v 80. a 90. letech, přičemž nárůst o tyto modely sociální práce souvisel s potřebou některých západních zemí čelit výbušným sociálním problémům, které souvisely s pobytem tzv. „gastarbeiterů“, běženců a migrantů z východu v Německu, Velké Británii i dalších rozvinutých západních zemí. Pod hlavičkou tzv. „antiopresivních“ přístupů se začal kultivovat specifický diskurz sociální práce, jehož akcenty byly se sociálně kritickým myšlením v pedagogice zřetelně spjaty (Navrátil, 2013b).

3.2 Přístup ke vzdělávání

Tento typ diskurzu chápe učitele – sociální pracovníky jako intelektuály, kteří jsou schopni chápat výukový prostor jako místo, kde mohou studenti objevovat, debatovat, analyzovat jazyk poznání a dovedností. To vše má vést k růstu schopnosti kritického myšlení. Sociálně pedagogická perspektiva vychází z přesvědčení, že osobní růst a rozvoj kritického myšlení jsou základem pro zlepšení fungování jedinců či celých skupin.

Jedním z modelů rozvoje kritického myšlení a rozvoje vědomí, je reprezentován modelem didaktických rovin při přípravě sociálních pracovníků na jejich budoucí profesi (Sherpner, 1999). Jedná se o model uplatnění sociálně pedagogické perspektivy při vzdělávání sociálních pracovníků, jež má vést k rozvoji kritického myšlení a vědomí především u studentů, ale zcela přirozeně vede k růstu a pokroku i u učitelů. Aplikace této perspektivy má vést nejenom ke studentovu pokroku, který není charakterizován pouze získáváním nových znalostí a dovedností, ale také hlubším uvědoměním si sebe samého, svých osobních východisek a jejich vlivu na výkon sociální práce. Sherpner (1999) opírající se o práci Garlanda, Jonese a Kolodneye (1976, s. 17–71) definuje a charakterizuje těchto pět didaktických rovin:

(1) Zprostředkování informací

Tato rovina nezahrnuje pouze získání nových informací týkající se sociální práce, ale především zpracování nových poznatků. Jedná se tedy hlavně o konfrontaci nových informací s tím, co již student ví, co má zažito na úrovni názorové a postoje. Tato didaktická rovina výrazným způsobem formuje prvotní názory a postoje k výkonu sociální práce. Rozšiřuje nové poznání a dostává informace, které se mohou stát východiskem pro změnu názorů a postojů k praxi. V této souvislosti poukazuje Scherpner (1999) na jedno úskalí této roviny. Pokud totiž učitel pouze předává informace bez porozumění kontextu, bude mít tento způsob výuky pouze malý efekt na studentovo učení a bude jej spíše negativně ovlivňovat.

(2) Reflexe profesní role, její vývoj a osvojování si nových metod

Vyučující v této rovině podněcuje u studenta kladení kritických otázek. Jejich prostřednictvím má student získávat obrázek o tématu a jeho kontextu, se kterým na praxi pracuje. Jeho otázky jsou zaměřeny především na hledání cest, jak má postupovat, jak může určité situace v rámci

své praxe řešit. Učitel, který studenta v rámci praxí vede, ukazuje návody, jak k určitým situacím přistupovat. Ty mají být však jen určitým vodítkem. Student by měl být podporován v odvaze při hledání své vlastní cesty při rozpoznávání diskriminace a oprese. V této rovině si student osvojuje specifické profesní metody a techniky, které mají sloužit ke zdokonalování a nácvičku jeho profesních dovedností. U studentů dochází k prohlubování znalostí prostřednictvím přímé zkušenosti.

(3) Sebevzdělávání, sebereflexe a sebepoznávání

Osobnost sociálního pracovníka je jedním z nástrojů sociální práce. Studenti jsou proto vedeni k tomu, aby se hlouběji zabývali svojí vnitřní integritou, svými postoji k předmětu jejich práce, stejně jako profesními hodnotami. Učí se rozlišovat vlastní stereotypy, předsudky i další charakteristiky, které snižují jeho schopnost adekvátně pracovat s klienty. Zde se dostávají do popředí otázky motivace pro sociální práce. Motivace mohou být různé a jejich včasné nerozlišení může vést k pozdějším omylům a chybným výkonům v rámci jednání s klientem. Student je pomalu konfrontován sám se sebou, což pro něj může být velmi obtížné a někdy i nepříjemné. Učitel může být studentovi nápomocen vlastními prožitky a zkušenostmi. Tím, že dá studentovi možnost nahlédnout do jeho vnitřních pocitů a prožitků, může proces učení u studenta prohlubovat (Seden, 2003).

(4) Biografie a plán života

Zkušenost kritické praxe, kterou si student postupně vytvářel, jej zcela přirozeně staví před otázku, co tato zkušenost znamená pro jeho další životní směřování, speciálně pro jeho profesní život. Klade si otázky směřující k hledání odpovědi, kam ve svém profesním životě půjde. Má již dostatečnou představu o tom, s jakými obtížemi a riziky se při své práci musí vypořádat, stejně jako si uvědomuje, čím jej tato práce obohacuje. Má již větší povědomí o své osobnosti, o svých silných i slabých stránkách, které ovlivňují jeho praktický výkon sociální práce. Toto vše dává studentovi prostor, ve kterém se může rozhodovat. V tomto kontextu pak může lépe uvažovat o vlastní i oborové identitě.

(5) Transcendence a spiritualita

Tato didaktická rovina odkazuje na to, že sociální práce je profese, jež může mít jak pro sociální pracovníky, tak pro klienty spirituální a transcendentní dimenzi. Těch se dotýkají především v souvislosti s lidským utrpením. Sociální pracovníci jsou tváří tvář těmto bolestným zkušenostem konfrontování s hledáním hlubšího smyslu svého života i své práce. Učitelé by proto měli být citliví na tuto oblast a své studenty na ni připravovat. Kulturní a spirituální senzitivita se dnes stává základním předpokladem kvalitní praxe sociální práce.

Didaktické roviny mohou posloužit jako struktura procesu, v němž si studenti sociální práce osvojují schopnosti související s kritickým myšlením a rozvíjí své kritické vědomí. Nejde zde však jen o schopnost porozumět sobě samému, ale také o porozumění svého zakotvení do širších sociálních kontextů, které naše myšlení mohou ovlivňovat.

3.3 Pojetí identity

Výchozím pojmem tohoto diskurzu je pojem „oprese“. Tímto termínem se označuje strukturální znevýhodnění určitých skupin, kterým jsou upírána některá práva a možnosti běžně dostupná většinové části společnosti nebo její elitě. Cílem tohoto pojetí sociální práce je čelit těmto znevýhodněním, redukovat individuální a institucionální diskriminaci založenou na rase, pohlaví, postižení, sociální třídě a sexuální orientaci (Thomas & Pierson, 1995, s. 16). Toto pojetí sociální práce se obecně zabývá různými formami útlaku žen, příslušníků různých ras, tříd a etnik, náboženských skupin a dalších sociálních a kulturních skupin. Přístupuje k nim jako ke komplexu vztahů, který musí být nahlížen z jednoho, diskriminaci odhalujícího a odmítajícího zorného úhlu.

Jedním z autorů, který se pokouší rozpracovávat antidiskriminační přístup jako jednotný model sociální práce, je Neil Thompson (1992). Podle něj je vysloveně nebezpečné, pokud si sociální pracovník neuvědomuje diskriminaci či opresi, které je klient vystaven. Sociální pracovníci si zde kladou za cíl upozorňovat zejména na opresi, která vzniká mezi kategoriemi lidí, např. oprese mužů vůči ženám (gender), jedné kultury vůči druhé (ethnocentrism), mezi generacemi (ageism), zdravých lidí vůči zdravotně postiženým atp. Sociální pracovník vychází z principu, že intervence sociální práce může opresi buď posilovat, anebo odstraňovat. Základní hodnoty, na kterých stojí oborová identita, jsou v tomto přístupu spravedlnost, rovnost a participace.

Zatímco v jiných pojetích sociální práce se kladl důraz na tzv. koncept „uschopnění“ (enabling), smyslem antidiskriminačních přístupů je „zmocňování“ (empowerment) lidí. Zatímco koncept uschopnění je individualistický a implikuje sociální práci, která lidem pomáhá osvojit si takové dovednosti, které jim pomohou zvládnout podmínky, v nichž žijí, koncept zmocňování znamená pomoc lidem, aby získali větší moc (kontrolu, vládu) nad vlastními životy a životními podmínkami.

Puncem dobré praxe v tradiční sociální práci je vnímavost vůči pocitům klienta. V případě antidiskriminačního přístupu se podobný důraz klade na citlivost vůči zkušenosti diskriminace, oprese. Sociální pracovník musí být schopen brát v úvahu takové faktory, jako jsou: rasa, etnicita, rod, věk, postižení, sexuální orientace atd. a roli těchto znaků v klientově situaci. Pokud to neudělá, může klienta více poškodit než mu pomoci. Dalším znakem klasické sociální práce je uznání jedinečnosti každého člověka. Představitelé antidiskriminačního přístupu tuto hodnotu nechťejí zpochybňovat, avšak snaží se ji ještě prohloubit a činí to tím, že upozorňují na skutečnost, že o jedinečnosti nemá cenu hovořit abstraktně a že každý člověk je zasazen do zcela konkrétního sociálního kontextu.

4 Sociální práce ve vědeckém diskurzu

4.1 Východiska

Tento přístup se masověji dostává do povědomí sociálních pracovníků v poslední dekádě 20. století. To, čím je charakteristický a co jej odlišuje od ostatních pojetí, je důraz na *vědeckou metodu*. Ačkoliv i u jiných přístupů ke vzdělávání v sociální práci můžeme sledovat jejich spojení s výzkumem a akademickou tradicí, tento přístup je primárně založen na tom, že základem pro rozhodování sociálních pracovníků musí být *vědecky (rozuměj empiricky) ověřené důkazy* (Sackett a kol., 1996; Griffith, 1999; Sheldon, 2001; Webb, 2001). Od sociálních pracovníků se očekává, že budou schopni poskytovat postupy a návody, které by byly měřitelné a poskytovaly by jistotu objektivistického poznání. V praxi sociální práce to znamená, že se využívají osvědčené (evaluačním výzkumem ověřené) nebo empiricky podložené intervence. Důkazy se využívají především ve fázi, kdy se sociální pracovník v roli experta rozhoduje pro určitou intervenci (řešení klientova problému). Aby se snížilo riziko špatných rozhodnutí, která jsou udělána na základě nepodložených domněnek, stereotypů či dokonce předsudků, musí být rozhodnutí podloženo výzkumnými zjištěními. Velkou roli zde proto hrají vědecké opory, kterými mohou být relevantní informace ve formě různých statistik, výzkumných souhrnů, výzkumných zpráv a vědeckých prací atd. *Na vědecká zjištění je kladen primární důraz, neboť díky nim se má proces rozhodování při práci s klientem stát objektivnější, o základu založený na poznatcích ověřených výzkumem.*

Sociální práce založená na důkazech se v průběhu svého vývoje dostávala pod určité vlivy, které měly podstatný význam pro její současnou podobu. Od krajního pohledu, který zcela eliminoval vliv praktické zkušenosti sociálních pracovníků na řešení případů klientů až po přístup, kdy sociální pracovníci mají určitý prostor v interpretaci výzkumných doporučení. Příkladem mírněji chápaného vědeckého diskurzu v sociální práci jsou teze Rubina a Babbioho (2010), kteří vytvořili integrativní model vědecké praxe, který při práci sociálních pracovníků zohledňuje (1) praktickou zkušenost,

(2) nejlepší výzkumné evidence a v neposlední řadě (3) klientovy charakteristiky. Autoři hovoří o tom, že žádný z těchto elementů nemůže stát stranou, neboť se mohou vzájemně podporovat.

4.2 Přístup ke vzdělávání

Úzké sepětí sociální práce s vědeckými metodami, které se stávají základem pro rozhodování a intervence sociálních pracovníků má samozřejmě i velký vliv na to, co je očekáváno v rámci vzdělávání a profesní přípravy sociálních pracovníků. Dovednosti, které mají v průběhu vzdělávání sociální pracovníci získat, se odvíjejí především od vyprecizované vědecké metodologie založené na postupných krocích, které mají vést sociálního pracovníka k jejímu zvládnutí a k úspěchu v práci s klientem. Podle Rubina a Babbiho (2010) se metodologie „praxe založené na důkazech“ skládá z šesti základních kroků: (1) formulování základní otázky, (2) hledání důkazů, (3) kritické zhodnocení nalezených relevantních prací, (4) výběr vhodné intervence, (5) aplikace intervence, (6) evaluace a zpětná vazba. Cílem profesního vzdělávání je tak naučit studenty hledat správný důkaz, vědecky podložený závěr. Je tedy zřejmé, že tento typ přípravy sociálních pracovníků akcentuje rozvoj metodického uvažování, způsobilost ve využití výzkumných pramenů a jejich kritické hodnocení. Schopnost najít ten nejlepší důkaz vyžaduje dle Jarolínkové (2004) informační gramotnost uživatelů. Jenom prostřednictvím jejího rozvoje můžeme být úspěšní v praxi založené na důkazech. Proto mají být jak studenti, tak sociální pracovníci podporováni v informační gramotnosti. Tato podpora má být poskytována např. prostřednictvím školicích a poradenských center či prostřednictvím odborných seminářů a konferencí, v jejichž rámci se učí hierarchické kategorizaci důkazů, resp. informačních pramenů, podle hodnoty přisuzované v „evidence-based“ metodologii. Studijní cíle jsou zaměřeny na získání dovedností pro používání vědeckých zdrojů a na důkazy, které slouží jako opora pro rozhodování o intervenci.

4.3 Pojetí identity

Identita sociálních pracovníků je v tomto diskurzu velmi odlišná od dalších tří. To, v čem se tento přístup zásadně liší od jiných, je především způsob, jakým přistupuje k posuzování životní situace klienta a k rozhodování o intervenci. Od sociálního pracovníka se zde v první řadě očekává, že při práci s klientem dokáže přesně operacionalizovat klientův problém a následně nalézt vhodné vědecké důkazy, které podpoří efektivní volbu intervence. Podle Novella (1990) jde o to, aby byl sociální pracovník schopen ve vědeckých nosičích dat získat zdroje a oporu pro své rozhodování o intervenci. V tomto kontextu je kladen důraz na *informační zdatnost* sociálních pracovníků. Pokud budou mít tuto dovednost, mohou pomoci svým klientům a navíc jejich práce bude efektivní.

Rose (1985) poukazuje na to, že v rámci praxe založené na důkazech se sociální pracovník stává geniálním procesorem, který dokáže vybrat to nejlepší řešení pro danou situaci a tedy udělat to nejlepší rozhodnutí. V rámci tohoto přístupu je o sociálním pracovníkovi uvažováno jako o někom, kdo dokáže aplikovat základní logické principy na problémy klientů, neboť vychází z toho, že chování klientů se bude odvíjet pravděpodobně určitým směrem. Přestože existují různé směry a perspektivy v sociální práci založené na důkazech, je patrné, že těžiště je v nalezení vědeckých důkazů. Praktická zkušenost sociálních pracovníků, přestože má uplatnění v tomto přístupu, nehraje takovou roli. Postavení teoretického rámce je v tomto přístupu vlivnější než zkušenosti, které generuje praxe. Nezamýšleným důsledkem je pak i menší důraz na reflexi vlastní role, vlastní identity v procesu práce s klientem.

5 Sociální práce ve výcvikovém diskurzu

5.1 Východiska

Diskurz založený na kompetencích (kompetenční diskurz) zaujímá ve vzdělávání sociálních pracovníků zvláště v posledních letech velmi výrazné postavení. Myšlenka, že sociální pracovníci se v průběhu studia mají především naučit reagovat na životní situaci klientů odpovídajícími behaviorálními strategiemi, se pro mnohé stala velmi přitažlivou. V České republice v posledních dvaceti letech penetroval kompetenční diskurz do většiny vzdělávacích programů v sociální práci. Výzkumné šetření realizované mezi vzdělavateli v sociální práci ukázalo, že vzdělávání zaměřené na kompetence se stalo v ČR převažujícím přístupem, prostřednictvím kterého jsou studenti připravováni na svou budoucí profesi sociálních pracovníků (Navrátilová, 2010). Tento příklon k výcvikovému diskurzu je ovšem zřetelný také v ostatních evropských zemích, jak o tom referují například Chytil (2007), Kearney (2000), Lorenz (2007), Webb (2001) a další.

Řada autorů poukazuje na to, že kompetenční modely vycházejí z behaviorálního hnutí, které se začalo objevovat ve 20. letech a do vzdělávacích systémů proniklo v letech 50. (Ainsworth, 1977; Kuhlmann, 2009; Parker, 2006) a zvláště masivně ovlivnily vzdělávání sociálních pracovníků v posledních pěti dekadách. Kompetenční způsob vzdělávání se poprvé objevil ve veřejném vzdělávání mládeže a brzy se rozšířil ve vzdělávacích programech učitelů větších univerzit a stal se dominantním ve vzdělávacích programech a standardech rozmanitých oblastí (Kuhlmann, 2009). Za zmínku stojí, že velmi výrazně k tomu dopomohl americký psycholog a teoretik učení David McClelland (1973), jehož článek z roku 1973 *Testing for Competence rather than for Intelligence* rozpoutal bouřlivou diskusi a de facto zahájil „kompetenční hnutí“ v USA (Adams, 1997). Tento „otec zakladatel“ kompetenčního přístupu v něm zpochybnil dosavadně používaný model hodnocení úspěšnosti prostřednictvím testů inteligence. Poukázal na to, že nástrojem tohoto posouzení by se měly stát právě dosažené kompetence.

Behaviorální základy stavící do popředí zájem o ovlivňování lidského chování, přinesly do vzdělávání prvky objektivity, kvantifikace a jistoty. Jak uvádí Navrátil (2001) a Matoušek (2003), předpokládalo se, že výsledky empirického bádání přinesou nové poznatky o obecných zákonech chování, přičemž každé lidské chování je v rámci tohoto přístupu chápáno jako výsledek toho, co se člověk naučil nebo nenaučil. Podle Navrátila (2001) se klasické behaviorální teorie zaměřují na konkrétní (empiricky měřitelné) chování jednotlivce v kontextu jeho prostředí. Klasičtí behavioristé nesledují vnitřní motivy či příčiny lidského chování. Naopak se domnívají, že veškeré chování, ať již vykazuje známky normality či abnormality, je naučeno v interakci s prostředím. Z tohoto důvodu zaměřují behavioristé svou pozornost k podmínkám a okolnostem, které ovlivňují průběh učení. Poznatky zjištěné z pozorování jsou využívány k tvorbě postupů, které mají sloužit k přeučování nežádoucího chování (Kuhlmann, 2009).

Myšlenky behaviorismu, které našly své uplatnění v mnoha společenskovedních oborech (sociologie, antropologie, politologie, sociální práce, psychologie), doznaly od svých prvních začátků řadu změn. Jako nejvýraznější lze považovat skutečnost, že původní nezájem behavioristů o vnitřní prožitky a motivy, byl vystřídán zájmem o kognitivní procesy spojené s lidským prožíváním a chováním (prožitky, očekávání, vnímání). Takovým příkladem může být vznik behaviorálních teorií, které vedle racionální stránky zdůrazňují také emocionální stránku lidského chování. Příkladem může být například Drydenova racionálně-emoční behaviorální terapie (Dryden, 2008).

Fay (2002, s. 152) uvádí, že nejrozvinutějšími a nejlivnějšími kompetenčními teoriemi v sociálních vědách jsou ty, které jsou oporou pro racionální volby. V sociální práci můžeme chápat toto tvrzení jako odezvu na požadavek, aby sociální pracovníci dokázali řešit praktické problémy. Na tento požadavek reagovali na začátku 70. let Reid a Epstein (1977), kteří rozvinuli úkolově orientovaný přístup v sociální práci. Struktura a metodický postup tohoto přístupu měly přinést zásadní změny v činnosti sociálních pracovníků a to tím způsobem, že se měla zvýšit efektivita řešení praktických

problémů, se kterými se potýkali klienti sociálních pracovníků. Tento přístup, stejně jako řada dalších, které usilovaly o tuto efektivitu, se vyznačovaly především tím, že: jsou postaveny na výzkumných poznatcích; jsou strukturované; poskytují jasná a specifická vodítka; umožňují osvojení širokého spektra kompetencí; jsou zaměřeny na konkrétní cíle; jsou zaměřeny na plnění úkolů; jsou časově ohraničené, takže mobilizují úsilí (Tolson, Reid, & Garvin, 2013).

Racionalita jednání se tak stala synonymem efektivity při řešení problémů klientů. Jmenované charakteristiky považují autoři vycházející z behavioristických myšlenek za pozitiva a za benefity zvláště ve vzdělávání a praxi sociálních pracovníků.

5.2 Přístup ke vzdělávání

Rozšíření kompetenčního modelu ovlivňuje celé vzdělávání sociálních pracovníků a specificky pak pojetí odborných praxí, které mají profesní přípravě sociálních pracovníků významné místo. Clark (cit. dle Arkava & Brennen, 1996) poukázal na to, že přestože je kompetenční přístup v jednotlivých studijních programech pojímán různými způsoby, je pravděpodobné, že se u těchto programů setkáme s následujícími charakteristikami:

- Důraz spíše na výstupy než na proces učení. V rámci kompetenčních modelů je obvykle požadováno, aby student demonstroval dosažení určité konkrétní a předem definované kompetence. Metody učení, prostřednictvím kterých této kompetence dosáhne, pak nejsou tak důležité. Podstatné je tedy samo dosažení výsledku.
- Výuka i učení jsou definovány v termínech výkonu. Student musí být schopen předvést, že je úspěšný v demonstrování předem požadovaného výkonu.
- Výkony jsou chápány v behaviorálním pojetí. Požadavky na výkon jsou dány často velmi jasně a často jsou sestaveny seznamy příkazů a požadavků, které jsou spojeny s dosažením konkrétní kompetence.
- Jsou daná kritéria pro měření výkonu. Ta určují, kdy je student úspěšný ve svém výkonu a kdy již nebylo dosaženo požadovaného výsledku. Tyto kritéria mívají podobu vypracizovaných kritérií, která indikují rozdílné úrovně kompetence.

Shardlow a Doel (1996) poznamenávají, že v rámci těchto modelů dochází paradoxně k tomu, že začátkem je vlastně konec vzdělávacího procesu. Z toho důvodu jsou velmi precizně popsány atributy kompetenčního sociálního pracovníka v termínech požadovaného chování, které naplňuje roli sociálního pracovníka. Toto „chování“ je nejčastěji specifikováno prostřednictvím soustavy dovedností, v nichž má být sociální pracovník vycvičen. Každá dovednost je operacionalizována na tu úroveň, aby bylo zřejmé, co lze považovat za důkaz dosažení dané kompetence. Tento způsob vzdělávání se samozřejmě odráží i ve vztahu učitele a žáka, stejně tak sociálního pracovníka a klienta. Gabura s Pružinskou (1995) hovoří o edukační funkci vztahu. Učitel je ten, který učí, který je nositelem pravidel a jasných návodů, jak v určitých situacích postupovat. Od studenta se neočekává, že bude tyto návody kriticky zpochybňovat.

5.3 Pojetí identity

Přestože můžeme říci, že se kompetenční přístup těší velké oblibě, vyvolává současně u řady autorů, ať již zahraničních nebo našich, rozsáhlou kritiku. Např. Lena Dominelli (1996) se zamýšlí nad vlivem kompetenčního modelu v rámci sociální práce a jeho důsledky na praxi sociálních pracovníků. Kompetenční model podle Dominelli simplifikuje různé elementy složitých a dynamických sociálních interakcí a redukuje jeho sociální povahu na její individuální komponenty. Stejně tak Bogo a Vayda (1987) poukazují na to, že kompetenční přístup je zaměřen především na konkretizaci jednotlivých profesních znalostí na měřitelné chování. Je zde pouze málo prostoru pro reflexi studentovy zkušenosti. Dominelli (1996) uvádí, že důraz na kompetenční přístup ve vzdělávání a v sociální práci

vede k technicistnímu a dekontextualizovanému učení, v jehož rámci dochází k atomizaci učení, problémů klienta a sociální práce obecně. Poukazuje na to, že tento způsob pojetí kompetence nezdůrazňuje dosažení toho nejlepšího výsledku, ale i dostatečný standard může být v tomto pojetí chápán jako dost dobrý. To může samozřejmě vést ke snížení kvality vzdělávání. Na vzdělávání je pohlížena především z hlediska racionality, a tedy efektivity. Lidé mají získávat či spíše si nakupovat takový typ vzdělávání, který bude vycházet spíše potřebám trhu, než potřebám, které vycházejí z každodenní reality života.

Dominelli (1996) poukazuje na to, že kompetenční přístup v sociální práci zavádí do sociální práce zásadní změny, které jsou hlubší, než se zdá na první pohled. Tlak na zavádění kompetenčních přístupů nevychází z potřeb uživatelů ani z aspirací sociálních pracovníků, ale z efemérního a nevypočitatelného trhu, jehož hlavní vůdčí silou je snaha získat profit. Při přenosu komerčního uvažování do vzdělávání v sociální práci to vyvolalo základní posun v rozložení moci od profesionálů v sociální práci (tj. akademiků a praktiků) k těm, kteří rozhodují o finančních zdrojích. Kompetenční diskurz ve vzdělávání je součástí globálnější marketizace sociálního státu a jeho redukce (McDonald, 2006).

Chytil (2007), Lorenz (2007) a van der Laan (1998) v souvislosti s privatizací vzdělávání sociálních pracovníků poukazují na to, že komodifikace vzdělávání ve svém důsledku znamená postupnou ztrátu etické identity sociální práce. Upozorňují, že také vlastní činnost sociálních pracovníků se stává zbožím, které má stejnou hodnotu jako ostatní nabízené služby. Samotná služba pomoci se stává předmětem nákupu, jak se to děje u běžných spotřebních věcí. Hugman (1998) poukazuje na to, že sociální pracovníci se stali producenty „welfare“ a uživatelé služeb se stali konzumenty. To, jestli bude tato služba nabízena či nikoliv, pak nemusí být závislé na tom, jestli její potřebnost je pocítována těmi, kteří pomoc potřebují, ale podle toho, zda obstojí v konkurenční nabídce jiných služeb. Tento stav je ovšem v řadě případů nevyhovující a nebezpečný, neboť hybnou silou trhu je profit, nikoliv pomoc těm, kteří jsou v nouzi (Nussbaum, 2011).

6 Sociální práce v reflexivním diskurzu

6.1 Východiska

Reflexivní přístup vyvolal v posledních dvou dekadách velká očekávání v řadě oblastí profesionální lidské činnosti a někteří autoři dokonce hovoří o rozvoji masivního zájmu o využití reflexe v různorodých oblastech. Zájem o reflexivní procesy otevřeli autoři, kteří začali zpochybňovat užitečnost lineárního technického myšlení v aplikovaných profesích, které vedle akademické znalosti potřebují brát v potaz nejenom zkušenost profesionálů, ale také klientů (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983). V sociální práci se tento motiv objevuje především u autorů z anglofonního jazykového okruhu (nikoliv však exkluzivně). Reflexivní přístupy se rychle staly v sociální práci předmětem zájmu řady vědeckých i učebních textů, neboť myšlenka, že k adekvátnímu rozhodování je v sociální práci třeba využívat zkušeností pracovníků i podnětů ze strany klientů, se v tomto kontextu jevila jako velmi přirozená (D’Cruz, Gillingham, & Melendez, 2007; Ferguson, 2003; Chow, Lam, Leung, Wong, & Chan, 2011; Morley, 2015; Nixon & Murr, 2006).

Zdá se, že v sociální práci je o pojmy reflexe, reflektování apod. rostoucí zájem i v kontextu narůstajícího vědomí nejistoty a nejednoznačnosti postmoderního člověka vrženého do světa mnoha příležitostí a rizik (Bauman, 1995; Giddens, 2003). Sociální pracovníci jsou nuceni reagovat na stav „rozostřených“ profesních souřadnic, které dříve normativně ohraničovaly praxi sociálních pracovníků (Musil, 2004; Musil & Šrajger, 2008; Navrátil, 2005). Sociální pracovníci se obracejí k reflexi vlastní osobnosti, praxe i společenských konvencí jako k nástroji, který je prostředkem zpětné vazby a který v „rozmazaných“ (Musil & Šrajger, 2008) konturách profese i společnosti pomáhá formovat určitou perspektivu způsobu myšlení a praktického jednání.

Refektivitu a reflexivitu srovnává explicitně také Jane Fooková (2002) a upozorňuje tím na odlišné diskurzy, z nichž tyto pojmy vzešly. Zatímco reflektivita je podle Fookové spjata spíše s disciplínami jako je management a strojírenství, reflexivita byla formulována v diskurzu sociálních věd jako klíčová výzkumná dovednost a je spjata s kvalitativními a zejména pak etnografickými výzkumy. Reflektivita vychází podle Fookové (1999) z pozitivistické tradice a jejím smyslem je generování objektivní teorie, která má být deduktivně aplikována v praxi. Reflektivita byla v sociální práci spjata spíše se snahou sociálního pracovníka distancovat se od svých zkušeností i pocitů a se snahou o dosažení objektivního přístupu k praxi. Reflektování má sloužit také k odkrývání rozporu mezi formální teorií a praxí sociálního pracovníka. Proces reflektování zde slouží k popírání praktické moudrosti sociálních pracovníků, která vzniká induktivně každodenní praxí. Reflexivita je naopak spjata s pozdně moderní kritikou objektivismu a více si cení praxe sociálních pracovníků (i jako poznávacího procesu). Fooková (2002) také uvádí, že reflektivita je více ve vztahu k procesu reflektování praxe, zatímco reflexivita charakterizuje schopnost sociálního pracovníka vnímat a hodnotit vlastní vliv na výzkumnou či praktickou činnost. Fooková také vysvětluje, že reflektivita se týká především snahy pochopit, jak věci fungují, kdežto reflexivita spočívá ve snaze do uvažování o klientově životní situaci vnést co nejvíce různých perspektiv a náhledů. Srovnání vybraných charakteristik reflektivního a reflexivního přístupu prezentujeme v tabulce 1.

Tabulka 1
Srovnání reflektivního a reflexivního myšlení

	Reflektivní myšlení	Reflexivní myšlení
Diskurzivní původ	Management a strojírenství	Sociální vědy
Povaha sociální reality	Objektivní	Konstruovaná
Cíl poznání	Tvorba objektivní teorie	Hlubkové porozumění individuálnímu
Účel reflektování/reflexe	Technicky pochopit a zlepšit praxi	Kultivace osobnosti, rozšiřování vědomí vlastního vlivu na probíhající procesy
Přístup k praxi	Vypracování a uplatnění jednoho „správného“ modelu o tom, jak se věci dějí a jak mají být ovlivněny	Hledání různých perspektiv, výkladů i cest řešení
Časování	Po uskutečnění práce s klientem či jeho ucelené části	V průběhu práce s klientem

Zdroj: Upraveno dle Schön (1983) a Fook (2002).

Je zajímavé, že přestože Fook (2002) rozlišuje významy pojmu reflexivní a reflektivní, navrhuje používat pojmy komplementárně s tím, že reflexivní postoj podporuje reflektování praxe. Reflexivní postoj je v její představě zjednodušeně spíše určitou dispozicí k reflexivitě, zatímco reflektování je spíše proces přezkoumávání praxe. Tímto svým krokem Fook (2002) oba pojmy propojuje a činí je z hlediska praxe součástí jednoho celku. Možností propojení reflektivity i reflexivity se budu zabývat později v třetí části této kapitoly. Protože pojem reflexivity se na základě provedeného srovnání jeví jako příhodnější pro sociální práci, budu se jím dále zabývat podrobněji a v následujícím textu uvedu různá pojetí reflexivity a zaměřím se na identifikaci subtypů reflexivity s cílem popsat jejich stěžejní charakteristiky.

6.2 Pojetí vzdělávání

Rozsáhlá práce Johna Deweye (1930, 1933, 1947) ovlivnila řadu pozdějších autorů, kteří se reflexivním přístupem zabývali. Vedle Donalda Schöna, který otevřel brány reflektivního uvažování nejenom sociální práci, lze zmínit ještě Jacka Mezirowa (1985, 1991) a Stephena Brookfielda (1987, 1995). Zabývali se procesem učení, při kterém jsou jedinci vtahováni do reflexivního hodnocení svých zkušeností a interpretací. Tito autoři se zaměřují především na transformaci poznání a učení, kdy navrhují kriticky konfrontovat možné interpretace určité zkušenosti. Reflexivní vzdělávání je tedy orientováno na rozvoj schopnosti budoucích sociálních pracovníků uvědomovat si různé stránky, roviny i interpretace zkušenosti své i zkušenosti klientů. V rámci reflexivního vzdělávání existuje řada modelů, které lze v procesu učení aplikovat. Například Thompson a Thompson (2008) vytvořili třídimenzionální model reflexivního přístupu, který se zohledňuje vývoj reflexivního myšlení a shrnuje poznatky o tomto přístupu. Mezi tyto tři dimenze reflektivního přístupu patří reflexe: (a) kognitivní, (b) afektivní a (c) hodnotová.

Při kognitivní reflexi jde o kultivaci prostého uvažování až po kreativní uvažování, které je zdrojem schopnosti profesionálů uvažovat o problémech v komplexitě a přitom kreativně využít všech možných zdrojů, aby mohli ke klientům přistupovat jedinečným způsobem. Thompson a Thompson (2008) v rámci reflexe myšlení hovoří o několika typech uvažování, které by měli sociální pracovníci rozvíjet, aby jejich práce s klienty mohla být profesionální. Sociální pracovníci by tak měli mít otevřenou mysl, vnímavou pro potřeby klientů i kontext, ve kterém žijí, měly by být schopni analyticky uvažovat. Díky reflexi myšlení by sociální pracovníci měli být schopni kreativně využívat svého myšlení ve prospěch klienta. Reflektivní přístup k praxi, na rozdíl od tradičních přístupů, které neuznávaly význam emocí pro pomáhající proces, zdůrazňuje jejich významnost a reflektování emocí je jedním z předpokladů tohoto přístupu (Biestek, 1957; Webb, 2001).

Rozvoj reflexivního přístupu v praxi přinesl také nový pohled, který vychází z toho, že stejně jako uvažování je důležité, tak i pocity mají své nezastupitelné místo v procesu reflexe. Thompson a Thompson (2008) poznamenávají, že bychom udělali velkou chybu, kdybychom nerozpoznali, jak kruciólní roli v pomáhajícím procesu hrají pocity a emoce. Jejich významnost je spojována především se schopností sdílet problémy našich klientů a stejně tak ve schopnosti adekvátně odpovídat na problémy klientů. Rozvoj reflexivního přístupu k praxi přináší i poznání, že emoce hrají klíčovou roli v práci s klienty, a dokonce jsou morálním kompasem v učení a praxi. Thompson a Thompson (2008) vycházejí z toho, že v rámci reflektivní praxe je naprosto nezbytné, aby emoce byly integrovány jako jeden ze základních elementů reflexe.

Sociální práce byla vždy spojována s určitými hodnotami, které byly ukazatelem práce sociálních pracovníků. Představovali něco, co je v profesi považováno za dobré a žádoucí. Zdůrazňování určitých hodnot ovlivňovalo podobu sociální práce. Jejich prostřednictvím bylo poukazováno na to, co je považováno za vhodné, užitečné a vhodné k následování (Clark, 2000). Je proto velmi důležité rozpoznat, na jakých hodnotových základech stojí naše práce pomáhajících. Moss (2007) k tomu poznamenává, že „bez uvědomění si hodnot se naše praxe může stát nebezpečnou. Hodnoty neutváří jenom naše myšlení a pocity, ale také naše reakce.“ V tomto ohledu podporuje integrace hodnot do naší praxe kongruentní chování, prostřednictvím kterého panuje shoda v tom, jak o klientech uvažuje, jaké pocity vůči nim máme a jak se k nim chováme (Dryden, 2008). Absence této shody je pak riziková nejenom pro klienta, ale také pro sociálního pracovníka.

Výše popsané dimenze, prvky nám skýtají představu o struktuře reflexivního přístupu ve vzdělávání sociálních pracovníků. Jenom samotná znalost struktury a snaha o její integraci do vzdělávání sociálních pracovníků s velkou pravděpodobností nepostačí. Klíčová je ochota přinášet do procesu vzdělávání otevřenost a schopnost integrovat rozmanitost lidské zkušenosti jako zdroj kreativity a inovativních postupů.

6.3 Pojetí identity

Domníváme se, že reflexivní diskurz sociální práce, jehož klíčový princip spočívá v reflexivním myšlení, představuje především užitečnou cestu kontroly předpokladů a okolností, s nimiž sociální pracovník operuje v rámci své práce s klienty. Sociální práce je zde koncipována jako aktivita, která by měla pečlivě zvažovat každý svůj krok. Reflexivitu v tomto směru vnímáme jako lepší a smysluplnější způsob regulace praxe než prosazující se tendence byrokratizovat provádění sociální práce ve všech jejích aspektech. Reflexe a reflektivní praxe je také lepší a pro profesi sociální práce příhodnější model řízení praxe než proceduralizace jejích postupů, či jiné omezování profesionálního výkonu sociálních pracovníků. Reflexivita je také filozoficky a eticky blíže k participativním přístupům, které chápou klienta jako rovnocenného partnera sociálního pracovníka. V povaze reflexivity je snaha o kontrolu interpretací sociálního pracovníka se všemi zúčastněnými (např. kolegové, supervizor, klienti). Cílem reflexivní participace přitom nemá být odhalování objektivní pravdy, nýbrž spíše otevírání prostoru pro zohlednění různých pravd, s nimiž a v nichž všichni účastníci a především klienti žijí. Parton a O'Byrne (2000) jako významnou charakteristiku reflexivního přístupu zmiňují ochotu sociálního pracovníka sdílet své názory na životní situaci s klientem a tuto schopnost sociálního pracovníka označují jako vztahovou reflexivitu.

Sociální práci lze v kontextu reflexivního diskurzu možné rozumět i jako instrumentu, který chce nejenom podpořit reflexi procesu sociální práce pomáhajícími profesionály. Klade si také za cíl pomáhat klientům reflektovat jejich životní situace, aby jim umožnil provádět rozmanitá závažná rozhodnutí týkající se života. Podle Giddense (1992) je cílem takového úsilí, aby občané všech tříd, etnických skupin, schopností, sexuální orientace i genderového rodu mohli čelit otázkám smyslu života, smrti, intimity a osobních vztahů. Smyslem takové sociální práce je posílení lidí k tomu, aby mohli převzít odpovědnost za svůj život a jeho řízení v nepřehledných životních podmínkách pozdní modernity.

7 Závěr

V této stati jsme se zaměřili na otázku: *Jaké předpoklady o výkonu sociální práce a obecněji o pojetí oborové identity implikují vybrané diskurzy vzdělávání v sociální práci?* Nutno říci, že každý diskurz je ve své podstatě zcela specifický a prezentuje i specifické pojetí sociální práce. V následující tabulce se pokoušíme naše zjištění přehledně charakterizovat:

Tabulka 2
Přehled diskurzů

	Vědecký diskurz	Kompetenční diskurz	Reflexivní diskurz	Sociálně pedagogický diskurz
Obecná východiska	Sociální práce jako věda	Sociální práce jako řemeslo	Sociální práce jako reflektující partnerství	Sociální práce jako zmocňující a rozvojová aktivita
Klíčová hodnota	DŮKAZ	KOMPETENCE	REFLEXE	ZMOCNĚNÍ/ROZVOJ
Přístup ke vzdělávání	Cílem je vychovat experta, který ví, co je pro klienta nejlepší	Cílem je vychovat experta, který umí problém vyřešit	Cílem je vychovat experta, který usiluje o porozumění	Cílem je vychovat experta, který prohlubuje své kritické vědomí
Pojetí identity SP	Expertní profese	Technická profese	Participující profese	Zmocňující profese

V naší práci jsme se snažili u každého diskurzu identifikovat obecná východiska, klíčovou hodnotu, přístup ke vzdělávání a pojetí oborové identity. Dále svá zjištění, která prezentujeme na obrázku dvě, stručně shrnujeme.

Sociálně pedagogický přístup v sociální práci zdůrazňuje hledisko kritického myšlení, které umožní zmocnění klientů a jejich růst. Klíčovým hlediskem vědeckého diskurzu je schopnost sociálního pracovníka vyhledat důkaz, který mu umožní koncipovat tu nejlepší možnou intervenci. Kompetenční diskurz pak předpokládá, že podstatné je, aby sociální pracovník ovládal řemeslnou zručnost, díky které poskytne klientovy tu nejlepší pomoc. Reflexivní diskurz vychází z předpokladu, že nejlepší služba může vzejít pouze z reflektující spolupráce.

Tato diskurzivní východiska se následně promítají také do obrazu adekvátního vzdělávání sociálních pracovníků. Sociálně pedagogický diskurz si klade za cíl vychovat experta, který prohlubuje své kritické vědomí, je citlivý vůči různým formám diskriminace a koncipuje strategie jejich překonávání a rozvoje potenciálu klienta. Vědecký diskurz vytyčuje jako ideál sociálního pracovníka experta, který „ví“ a umí si validní informace obstarat. Kompetenční diskurz formuluje představu ideálního pracovníka jako technicky vybaveného odborníka, který umí řešit problémy. Ideálem reflexivního diskurzu je pak expert usilující o porozumění víceznačných rozměrů klientovy situace. Každý z diskurzů reprezentuje také jiný obraz profese. Sociálně pedagogický diskurz vytváří obraz sociální práce jako profese, jejímž cílem je zmocňování jednotlivců a komunit, jejich růst a rozvoj potenciálu. V případě vědeckého diskurzu je sociální práce zobrazována jako expertní profese. Kompetenční diskurz pak sociální práci zobrazuje jako profesi technicky zdatných expertů na vyřešení životních obtíží. Reflexivní diskurz pak reprezentuje vizi sociální práce jako participující profese, v níž je nejlepší řešení dosahováno kooperací.

Vznik této stati byl motivován hledáním souvislostí sociální práce a sociální pedagogiky. Lyons a Huegler (2012) poukazují na to, že navzdory přibližování sociální pedagogiky a sociální práce, jejich vzájemný vztah nadále zůstává sporný a proměnlivý. Toto tvrzení opírají to o výzkumné analýzy, které provedli Hämäläinen (2003), Kornbeck a Lumsden (2009), již identifikovali tři rozdílné pojetí těchto vztahů. (1) pozice nepřátelské divergence, v rámci níž jsou sociální práce a sociální pedagogika dvě oddělené disciplíny; (2) pozice konvergence, kdy jsou oba obory více či méně stejné a (3) pozice, kde sociální pedagogika a sociální práce jsou spojeny buď doplňkově, nebo prostřednictvím podřízenosti zahrnující vedení jedné z disciplín.

Z hlediska uvedené analýzy vztahů mezioborové spolupráce, naše studie spadá do třetí pozice, v níž ukazujeme na vzájemnou prostupnost sociální práce a sociální pedagogiky. Ukázali jsme, jak jedno specifické pojetí sociální pedagogiky ovlivnilo vzdělávací diskurz v sociální práci.

Naší statí jsme chtěli přispět k reflexi mezioborové spolupráce na poli vzdělávání sociálních pracovníků. Zjistili jsme, že oblast vzdělávání otevírá významné možnosti této spolupráce. Důkazem tohoto tvrzení je skutečnost, že jeden v současnosti z nejvýznamnějších vzdělávacích diskurzů v sociální práci vznikl v interakci s myšlenkami sociální pedagogiky.

Literatura

- Adams, K. (1997). Interview with the founding father of the Competency approach: David McClelland. *Competency*, 4(3), 18–23.
- Ainsworth, D. (1977). Examining the basis for competency-based education. *The Journal of Higher Education*, 48(3), 321–332. doi:10.2307/1978684
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arkava, M., L., & Brennen, E. C. (Eds.). (1996). *Competency-based education for social work*. New York, Council on Social Work Education.

- Barker, R. L. (1995). *The social work dictionary*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Biestek, F. (1957). *The casework relationship*. Chicago: Loyola University Press.
- Bogo, M., & Vayda, E. (1987). *The Practice of field instruction in social work*. Toronto: University of Toronto Press.
- Böhnisch, L. (1999). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine einföhrung*. Weinheim and Munich: Juventa.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C. (2000). *Social Work Ethics: Politics, principles and practice*. Basingstoke: Macmillan.
- D'Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *Br J Soc Work*, 37(1), 73–90. doi:10.1093/bjsw/bcl001
- Dewey, J. (1930). *Human nature and conduct*. New York: Modern Library.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Heath.
- Dewey, J. (1947). *O pramenech vychovatelské vědy*. Praha: Jaroslav Samec.
- Dominelli, L. (1996). *Sociology for Social Work*. London: Macmillan Press, Ltd.
- Dryden, W. (2008). *Poradenství: Stručný přehled*. Praha: Portál.
- Etzkowitz, H., & Dzisah, J. (2012). *The age of knowledge: The dynamics of universities, knowledge and society*. Leiden: Brill.
- Ezechiel, L. (2015). Social pedagogy – new perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 13–18.
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd: Multikulturní přístup*. Praha: Slon.
- Ferguson, H. (2003). Welfare, social exclusion and reflexivity: The case of child and woman protection. *Journal of Social Policy*, 32(2), 199–216. doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0047279402006967
- Fook, J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In B. Pease & J. Fook a kol., *Transforming Social Work Practice: Postmodern critical perspectives* (s. 195–208). Sydney: Allen & Unwin.
- Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. London: Sage.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguins Books.
- Gabura, J., & Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Slon.
- Garland, J. A., Jones, H. E., & Kolodny, R. L. (1976). *Explorations in group practice*. Boston: Charles River Books.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy: Sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Praha: SLON.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.

- Griffiths, P. (1999). The Challenge of implementing evidence based health care. *British Journal of Community Nursing*, 4(3), 142–147. doi:10.12968/bjcn.1999.4.3.7502
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. doi:10.1177/1468017303003003001005
- Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1022–1038. doi:10.1093/bjsw/bet174
- Hugman, R. (1998). *Social welfare and social value*. Basingstoke: Macmillan.
- Hugman, R. (2009). But is it social work? Some reflections on mistaken identities. *British Journal of Social Work*, 39(6), 1138–1153. doi:10.1093/bjsw/bcm158
- Jarolímková, A. (2004). Evidence based medicine a její vliv na činnost lékařských knihoven a informačních středisek. *Knihovnická revue*, 15(2), 75–81.
- Chytil, O. (2007). Důsledky modernizace pro sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*, 7(4), 64–71.
- Chow, A. Y. M., Lam, D. O. B., Leung, G. S. M., Wong, D. F. K., & Chan, B. F. P. (2011). Promoting reflexivity among social work students: The development and evaluation of a programme. *Social Work Education*, 30(2), 141–156. doi:10.1080/02615479.2011.540377
- Kearney, J. (2000). Social work education in Britain: A history of the commodification of social work practice and education. In W. W. Kruszyńska & J. Krzyszowski, J. (Eds.), *Education of social workers on the eve of the European Union's enlargement* (s. 57–66). Lodž: Absolwent.
- Keller, J. (2007). *Teorie modernizace*. Praha: Slon.
- Kornbeck, J., & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Lumsden, E. (2009). European skills and models: The relevance of the social pedagogue. In P. Higham (Ed.), *Understanding post-qualifying social work* (s. 122–131). London: Sage.
- Kuhlmann, E. G. (2009). Competency-based social work education: A thirty-year retrospective on the behavioral objectives movement. *Social Work a Christianity*, 36(1), 70–76.
- Laan, Gert van der (1998). *Otázky legitimize sociální práce: Pomoc není zboží*. Boskovice: Albert.
- Lishman, J. (2011). *Social work education and training*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lorenz, W. (2007). Teorie a metody sociální práce v Evropě – profesní profil sociálních pracovníků. *Sociální práce/Sociálna práca*, 1, 62–71.
- Lyons, K., & Huegler, N. (2012). European perspectives on education for social work and social pedagogy. In J. Lishman (Ed.), *Social work education and training* (s. 35–54). London: Jessica Kingsley Publications.
- Marsh, S. (2011). Experiencing social education. In C. White, *Journeys in social educations* (s. 1–13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Matulayová, T., & Musil, L. (2013). *Social work, education and postmodernity. Theory and studies in selected Czech, Slovak and Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec.
- Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McDonald, C. (2006). *Challenging social work: The context of practice*. New York: Palgrave Macmillan.

- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield, *Self-directed learning: From theory to practice* (s. 17–30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morley, C. (2015). *Critical reflexivity and social work practice*. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 281–286). Amsterdam: Elsevier.
- Moss, B. (2007). *Values*. Lyme Regis: Russell House.
- Musil, L. (2004). "Ráda bych Vám pomohla, ale": Dilemata práce s klienty v organizacích. Brno: Marek Zeman.
- Musil, L., & Šrajer, J. (2008). Dimenze životní situace rodiny. In J. Šrajer, & L. Musil (Eds.), *Etické kontexty sociální práce s rodinou* (s. 9–17). České Budějovice, Brno: Albert.
- Navrátil, P. (1998). Sociální práce jako sociální konstrukce. *Sociologický časopis*, 34(1), 37–50.
- Navrátil, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman.
- Navrátil, P. (2005). Role sociální práce v pozdně-moderní společnosti. In M. Smutek (Ed.), *Možnosti sociální práce na počátku 21. století* (s. 37–52). Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové.
- Navrátil, P. (2013a). Sociální konstruktivismus. In O. Matoušek (Ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 26–31). Praha: Portál.
- Navrátil, P. (2013b). Antiopresivní přístup. In O. Matoušek (Ed.), *Encyklopedie sociální práce* (s. 92–96). Praha: Portál.
- Navrátil, P., & Navrátilová, J. (2008). Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Časopis sociální práce/Sociální práca*, 8(4), 124–135.
- Navrátilová, J. (2010). *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků* (Disertační práce, Masarykova univerzita). Dostupné z http://is.muni.cz/th/45609/fss_d/
- Navrátilová, J. (2015). Vzdělávání založené na silných stránkách jako nástroj snižování nejistot a rizik. *Sociální pedagogika/Social education*, 3(1), 56–69. doi:10.7441/soced.2015.03.01.04
- Nixon, S., & Murr, A. (2006). Practice learning and the development of professional practice. *Social Work Education*, 25(8), 798–811. doi:10.1080/02615470600915852
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge; London: Belknap Press.
- Novell, A. (1990). *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parker, J. (2006). Developing perceptions of competence during practice learning. *British Journal of Social Work*, 36, 1017–1036. doi:10.1093/bjsw/bch347
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work*. London: Macmillan Press.
- Punová, M., & Navrátilová, J. (Eds.). (2014). *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Centrum praktických a evaluačních studií.
- Reid, W. J., & Epstein, L. (1977). *Task-centred practice*. New York: Columbia University Press.
- Rose, N. (1985). *The psychological complex: Psychology, politics and society 1869–1939*. London: Routledge a Kegan Paul.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2010). *Essentials research methods for social work*. Belmont: Brooks/Cole.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M. C., & Gray, J. A. M. (Eds.). (1996). Evidence based medicine: What it is and what it isn't. *British Journal of Medicine*, 312, 71–72. doi:10.1136/bmj.312.7023.71
- Seden, J. (2003). *Counselling skills in social work practice*. Buckingham: Open University Press.

- Shardlow, S., & Doel, M. (1996). *Practice learning and teaching*. London: Macmillan Press LTD.
- Sheldon, B. (2001). Validity of evidence based practice in social work: A reply to Stephen Webb. *British Journal of Social Work*, 31, 801–809. doi:10.1093/bjsw/31.5.801
- Sherpner, M. (2007). Didaktické roviny sociálních učebných procesov. In P. Navrátil, *Praktické vzdělávání v sociální práci* (s. 41–45). Brno: Tribun.
- Schön, S. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Ševčíková, S., & Navrátil, P. (2010). Sociální práce jako institucionalizace rizika v pozdně moderní době. *Sociální studia*, 7(2), 115–133.
- Thomas, M., & Pierson, J. a kol. (1995). *Dictionary of social work*. London: Collins Educational.
- Thompson, N. (1992). *Existentialism and social work*. Aldershot: Avebury.
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tolson, E. R., Reid, W. J., & Garvin, C. D. (2013). *Generalist practice: A task centered approach*. New York: Columbia University Press.
- Webb, S. A. (2001). Some consideration on the validity of evidence-based practice in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57–79. doi:10.1093/bjsw/31.1.57

Poznámka redakce:

Citace se váží na anglickou formu příspěvku

Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika*, 4(1), 38–46. doi:10.7441/soced.2016.04.01.03