

Inspirace ze zahraničí

Paradigma sociální pedagogiky ve Finsku

Lenka Ďulíková

Jako studentce a výzkumnici mi bylo umožněno nahlédnout do vzdělávacího systému finského školství a pokusit se pochopit výrazné prvky, které formují nejen vzdělávací systém, ale především finské myšlení. Během mého výzkumného pobytu na základní škole v Helsinkách¹ se ukázal přístup všech aktérů zkoumaného prostředí jako velmi inspirativní. Edukace ve Finsku je prolnutá promyšleným systémem podpory na makro i mikro úrovni škol pro všechny participanty ve vzdělávání. Citelně se ve finské společnosti zobrazuje narativ sociálního státu s velmi kvalitním vzděláváním, podporou rovnosti a národním systémem sociálního zabezpečení. Společnost dokáže otevřeně sdílet své vize; termíny blahobyt (welfare) i aktivní občanství zde výrazně determinují chápání konceptu sociální pedagogiky (Hämäläinen, 2019). Finsko již několik let po sobě obhazuje titul nejšťastnějšího národa na světě (Helliwell et al., 2021). Akcent je kladen na prvek well-being, který byl posledních letech často diskutovaným tématem především v oblasti vzdělávání žáků a v současné době také v kontextu pandemie (Lavonen & Salmela-Aro, 2022). Výzkumně se téma well-being dotýká různých dalších cílových skupin; například sociálních pracovníků (Baldschun et al., 2019), univerzitních studentů (Backman-Nord et al., 2021), nezaměstnaných mladých dospělých (Helne & Hirvilammi, 2022) a dalších. Finsko jako jeden z vyspělých států, pracuje s termíny „blahobyt a vzdělávání“ na výzkumné i implementační rovině záměrně, nikoliv ad hoc. Ve společnosti je zřejmá snaha o reflexi praxe a nalezení optimálních systémů prevence.

Sociálně historická perspektiva Finska

Prakticky ve všech evropských zemích existuje dualita mezi tím, co by se dalo označit jako „sociální práce“ a „sociální pedagogika“, i když samotné rozdíly nejsou vyjádřeny terminologicky jednotně (Lorenz, 2008). Paradigma sociální pedagogiky se pohybuje v mnoha zemích na pomezí dvou oblastí, vzdělávání a sociální práce. Chápání sociální pedagogiky během její geneze významně determinovala diverzita diskurzu. Existuje mnoho sémantických interpretací a především nejednotnost v chápání terminologie sociální pedagogiky (Hämäläinen, 2019), která se dotýká témat spojených s různými cílovými skupinami. Na cestě poznávání různých paradigmat sociální pedagogiky můžeme se zájmem pozorovat jejich vývoj a proměny. Budeme v tomto příspěvku debatovat kontext finského paradigmatu, abychom dokázali lépe pochopit genezi i současné postavení finské sociální pedagogiky.

Teoreticko-praktické paradigma sociální pedagogiky je zakotveno ve finské společnosti až od 90. let minulého století, převážně se formující jako akademická disciplína. (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Historické kořeny sociální pedagogiky ve Finsku čerpají především z německé a latinskoamerické tradice, významně ovlivněné španělskou tradicí. Ve 20. století zástupce německé pedagogiky a filozofie Herman Nohl výrazně ovlivnil finské chápání sociální pedagogiky. Uchopil sociální pedagogiku jako zastřešující disciplínu zabývající se sociální praxí, přičemž zdůraznil vliv hermeneutické filozofie vědy (Hämäläinen, 2003). Ve finské sociální pedagogice je tedy viditelný vliv dvou myšlenkových směrů německé (hermeneutická sociální pedagogika) a románské tradice, ve které čerpá z konceptu sociokulturní animace a teorie výchovy Paula Freire (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Během geneze sociální pedagogiky ve Finsku měly svůj význam prvopočáteční sociální iniciativy organizací i díla konkrétních autorů². Pohnutky směrem sociálním můžeme najít například

¹ Disertační výzkum na téma spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání ve Finsku.

² Ačkoliv již v roce 1952 publikoval knihu M. Koskenniemi Sosiaalinen kasvatus koulussa, ve které řeší otázku diskriminace a vůdcovství, za první ucelenou knihu o sociální pedagogice je udávána Finnish textbook on Social Pedagogy (Hämäläinen & Kurki, 1997).

v počínech organizací orientovaných na výchovnou péči a v aktivitách na podporu zdraví. Specificky zdravotní hledisko má ve finském sociálním systému a společnosti podstatnou roli dodnes (Hämäläinen, 2019).

V důsledku dopadů způsobených procesem industrializace, urbanizace a modernizace v 19. století byla evropská společnost ohrožena chudobou, kriminalitou, vandalismem dětí a mladistvých. Sociální pedagogika reagovala na potřeby společnosti, které přesahovaly pedagogické limity a významně začaly ovlivňovat vztah mezi jednotlivcem a společností (Hämäläinen, 1989, 1995). Při práci s ohroženými skupinami v sociálním prostředí začaly být používány kreativní postupy, které podporují a kombinují vzdělávací a sociální hledisko jednotlivých aktivit. Sociální pedagogika ve Finsku je vnímána jako kreativní činnost, nikoliv jako specifická metoda práce; čerpá z reformní pedagogiky, umělecké terapie, aplikuje divadelní postupy, zážitkovou pedagogiku a především sociokulturní animaci³ (Hämäläinen & Eriksson, 2016).

Po rozpadu Svazu sovětských socialistických republik (SSSR) došlo ve Finsku k hospodářské krizi. Klíčem ke zlepšení hospodářsko-ekonomické situace bylo vytvoření sítě škol a vzdělávacích komunit, zvýšení vzájemné pomoci a kooperace při řešení problémů, sdílení nových znalostí a inovací, důraz na celkové zlepšení kvality vzdělávání, výukových metod a forem výuky. V roce 1994 proběhla nová kurikulární reforma a zvýšila se významně autonomie škol (Sahlberg, 2015). Tyto změny pozitivně ovlivnily nejen zapojení škol do společenského dění, ale především byl umožněn prostor každému jedinci k vytvoření vlastní identity a naplňování individuálních potřeb.

Společnost, komunita a blahobyť

Hlavní pilíře finského vzdělávání mají svůj základ nejen v historickém vývoji, ale také v kultuře a mentalitě dané společnosti, která funguje především na historicky vybudovaných hodnotách⁴: blahobyť, sociální zabezpečení, rovnost a sociální spravedlnost (Hämäläinen, 2019). V pozdějších letech původní koncept sociální pedagogiky Hämäläinen (2012a) revidoval a uvedl verzi postavenou na třech prostupných a nevylučujících se definicích SP jako disciplíny: 1) ve které jsou akcentovány vzájemné vztahy mezi society a výchovou (sociální řád), v nichž je podstatné přispět k aktivnímu občanství; 2) vyzdvihující community a její význam ve výchově (sociální struktura postavená na osobních vztazích); 3) která se snaží řešit sociální vyloučení, podpořit tedy sociální inkluzi; vytvořit teoretický rámec pro sociální práci a přispět k sociálnímu welfare. Primárním cílem finské sociální pedagogiky je tedy blaho všech, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením. Na jedné straně je cílem aktivizace celé populace, na druhé straně na jedince se specifickými vzdělávacími/sociálními potřebami. V daném konceptu vystupuje významně idea sociální inkluze nejen jako rovnosti příležitostí a šancí, ale také jako minimální úroveň ekonomického blahobytu pro všechny (Sen, 2001). Jelikož sociální inkluze je nástrojem k dosažení koheze společnosti (Mareš, 2004), v konceptu sociální inkluze je stěžejní myšlenka právě aktivního občanství.

Prostředkem i cílem sociální pedagogiky ve Finsku je aktivní participace lidí na životě společnosti (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Významné zastání má koncept sociokulturní animace, která říká, že změny v komunitě a prostředí předpokládají spoluúčast lidí v sociálních, kulturních a vzdělávacích činnostech (Kurki, 2000). Přičemž komunita je zde vnímána jako prostředek (Hämäläinen, 1995). Sociokulturní animace tedy umožňuje zvyšovat účast jedinců či skupin na kulturním a společenském dění a pomáhá tak naplnit cíle sociální pedagogiky.

³ Sociokulturní animace má kořeny v dobrovolnické práci (Kurki, 2000) a vychází ze sociální pedagogiky (Leimio-Reijonen, 2002). Existují dvě linie animace. V první jsou tvořeny činnosti, skrze které mohou všichni účastníci aktivně participovat ve společnosti (povzbuzení a inspirace k účasti), a v druhé jsou lidé vnímáni jako pasivní oběti dění a animátoři se stávají primárně poskytovateli služeb (Kurki, 2000). Působení sociálních pracovníků akcentuje v sociokulturní animaci osobnostní dimenzi, tedy vztahovou úroveň mezi pracovníkem a klienty.

⁴ Hodnoty Finska souvisí s hlubšími socio-kulturními kvalitami, které jsou dány specifickou historií. Úspěšné ukotvení hodnot souvisí především s válečnými událostmi, které výrazně ovlivnili finské myšlení. Společnost také reagovala na nerovné uspořádání moderní společnosti a zavedla jako první v Evropě volební právo pro ženy. V současnosti si Finsko drží dokonce první místo mezi státy, ve kterých se nevyskytuje korupce (Transparency International, 2022); a druhé místo ze 168 zemí v žebříčku celosvětového indexu sociálního pokroku (Social Progress Imperative, 2021).

Finský sociální pedagog

Sociální pedagogika zůstává širší veřejnosti v podstatě neznámá, jelikož není viditelná jako profese (Nivala, 2019). Vyprofilování finského sociálního pedagoga je obtížné definovat z hlediska variability statusu a novosti profese. Neexistuje odpovídající profesní titul sociální pedagogika je totiž vnímána jako disciplína pomáhající ke zkvalitnění ostatních oblastí či profesí (Hämäläinen, 2019).

Ve finské společnosti jsou vytvořeny sítě vzájemně interagujících aktérů, kteří primárně spolupracují a snaží se dosáhnout kolektivního cíle. Namísto ukotvení jednotné profese vznikl ve Finsku multiprofesionální koncept sociální práce, který sdružuje několik skupin odborníků v rámci jejich profesních rolí (Hämäläinen & Eriksson, 2016). Například během předškolní i školní docházky jsou všechny děti podpořeny sociálními službami pro studenty, kde tým pracovníků pomáhajících profesí obvykle tvoří školní sociální pracovník, školní psycholog, školní zdravotní sestra a školní lékař (Coburn, 2019). Dále k podpoře žáků přispívají také speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Pracovníci jsou v neustálé interakci s žáky, ale především s jejich rodinami a učiteli. Monitorují stav všech studentů ve škole, reagují na impulzy znevýhodnění a vytváří různorodé aktivity na všech stupních prevence. Tento podporující model stojí někde na pomezí sociální pedagogiky a práce.

Ve Finsku existuje také široká paleta mimoškolních aktivit s cílem sociální prevence, například skautské činnosti spojené s přírodou či animační programy realizované knihovnami. Zde můžeme vidět práci komunitních pedagogů a animátorů. Pozice směřují dále například do oblasti výchovné práce s dětmi a mládeží při pobytových zařízeních, se seniory či do vězeňské péče. V praxi je možné setkat se běžně s akademickým titulem komunitní pedagog (Hämäläinen, 2012b). Pracovník musí být dostatečně kompetentní; disponovat znalostmi a dovednostmi z oblasti sociální výchovy, aktivizace i osobnostně sociálního rozvoje (Hämäläinen, 1989). Nároky na profesi jsou založené převážně na zaměření konkrétního pracovníka a vychází z požadavků specifické situace, ve které se jejich klienti ocitají. Což se ukázalo například u mladých lidí, u kterých se během pandemie zvýšila míra úzkosti a osamělosti (Aalto-Setälä et al., 2021). Psychická zátěž doléhá nejen na školy, ale také mimoškolní zařízení, ve kterých by měli být pracovníci připraveni poskytovat podporu. Můžeme očekávat, že počet profesionálů, kteří jsou spojeni se sociální pedagogikou, budou mít vzestupné tendence.

Budoucnost finské sociální pedagogiky

Navzdory snahám o propracování a systematizaci sociálněpedagogické teorie naráží finská sociální pedagogika na hranice přijetí v pedagogické praxi. Ačkoliv zastává významné postavení v akademickém výzkumu⁵, shledala se se značným nepřijetím pedagogického aspektu sociální práce ze strany teoretiků (Hämäläinen & Eriksson, 2016; Kurki, 2008). Navzdory spojování s paradigmatem sociální práce se sociální pedagogika snaží zachovat samostatnost a pojmout širší okruh problémových oblastí; nebýt podřízenou sociální práci (Hämäläinen & Eriksson, 2016; Hämäläinen, 2019).

Sociální pedagogika jako taková není zaslouženě vidět, ale i přes tento fakt se uplatňuje v mnoha různých odborných příspěvcích, disertačních pracích či výzkumech. Sociální pedagogika si drží status především v akademické sféře, ale ani ve Finsku není samostatně etablovanou profesí, ačkoliv sociálněpedagogické myšlení se ukazuje být signifikantním elementem sociálních profesí (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009). Prozatím nejsou zřejmé snahy vytvořit samostatně fungující sociálněpedagogickou pozici, ale spíše skrze ní intervenovat a obohatit jiné profese (Hämäläinen, 2019). Sociální pedagogika je tedy především součástí různých oborů, zastřešuje praxi v sociální oblasti a vzdělávání; viditelně přispívá do oblastí, které se zabývají blahobytem a vzděláváním.

Profese sociálního pedagoga se tedy spíše implicitně odráží v multidimenzionalitě profesí, která se ve Finsku stává normou. Finové silně věří v úspěchy multiprofesionální spolupráce při řešení problémů, proto jednotlivé profese prolínají své cesty a mohou tak efektivně reagovat prevencí i intervencí. Pracovníci mohou

⁵ Na poli praxe sociální pedagogiky vznikla kolem roku 1999 společnost Finnish Society of Social Pedagogy, která vydává vědecký časopis Finnish Yearbook of Social Pedagogy.

participovat v mnoha oblastech a napomáhat společnosti cíleně tam, kde je potřeba reálně dosáhnout naplnění potřeb. Finové mají úspěšný systém vzdělávání, dokážou totiž propojovat edukaci a sociální aspekty především prostřednictvím multiprofesionální spolupráce.

Literatura

- Aalto-Setälä, T., Kiviruusu, O., & Matikka, A. (2021). *Nuorten kokema ahdistuneisuus ja yksinäisyys ovat lisääntyneet merkittävästi korona-aikana.* <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140880/Viikko%2024-2021%20-%20Koronaepidemian%20vaikutukset%20hyvinvointiin%20palveluihin%20ja%20talouteen.pdf?sequence=35&isAllowed=y>
- Backman-Nord, P., Söderberg, P., & Forsman A. K. (2021). The happiest youth in the world? Exploring subjective well-being indicators among Finnish university students. *Nordic Psychology*, Ahead-of-print, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19012276.2021.1996264>
- Baldschun, A., Hämäläinen J., Töttö, P., Rantonen, O., & Salo, P. (2019). Job-strain and well-being among Finnish social workers: Exploring the differences in occupational well-being between child protection social workers and social workers without duties in child protection. *European Journal of Social Work*, 22(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1357025>
- Coburn, C. (2019). Mental health in Finnish schools: so close to perfection. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(12), 848–849. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(19\)30274-3](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(19)30274-3)
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J., & De Neve, J. (Eds.). (2021). *World Happiness Report 2021*. Sustainable Development Solutions Network.
- Helne, T., & Hirvilammi, T. (2022). Balancing needs: Young unemployed Finnish adults' discourse on well-being and its relation to the sustainability transformation. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 18(1), 158–170. <https://doi.org/10.1080/15487733.2022.2030115>
- Hämäläinen, J. (1989). Social pedagogy as a metatheory of social work education. *International Social Work*, 32(2), 117–128. <https://doi.org/10.1177/002087288903200206>
- Hämäläinen, J. (1995). *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa*. Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- Hämäläinen, J. (2012a). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2012.v1.1.002>
- Hämäläinen, J. (2012b). Social pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 95–104.
- Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as a scientific discipline – A branch of academic studies and a field of professional practice. *EccoS – Revista Científica*, 48, 17–34.
- Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 27, 71–93. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.05
- Hämäläinen, J., & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. WSOY
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.). (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Europäischer Hochschulverlag
- Kurki, L. (2000). *Sosiokulttuurinen innostaminen*. Vastapaino.
- Kurki, L. (2008). El campo "interdisciplinario" de pedagogía social y animación sociocultural en Finlândia. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 8, 1–5.

- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary education during Covid-19* (pp. 105–123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_4
- Leimio-Reijonen, S. (2002). *Valituksesta vastuunottoon: Tutkimus sosiokulttuurisesta innostamisesta, ehkäisevästä päihdetyöstä ja sen toteuttamisesta nuorten parissa* [Master's thesis, Tampere University]. Finna.fi.
- Lorenz, W. (2008). Towards a European model of social work. *Australian Social Work*, 61(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/03124070701818708>
- Mareš, P. (2004). Sociální exkluze a inkluze. In T. Sirovátka (Ed.), *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin* (s. 15–29). Masarykova univerzita.
- Nivala, E. (2019). Editorial: Special issue on social pedagogy in the Nordic countries. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.011>.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sen, A. K. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Social Progress Imperative. (2021). 2021 Social progress index. Executive summary. <https://www.socialprogress.org/static/9e62d6c031f30344f34683259839760d/2021%20Social%20Progress%20Index%20Executive%20Summary-compressed.pdf>
- Transparency International. (2022). Transparency International Finland. <https://www.transparency.org/en/countries/finland>

Lenka Ďulíková
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita



Mgr. Lenka Ďulíková působí na Katedře sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně jako doktorandka a externí vyučující. Participuje v projektech, které se věnují inkluzivním tématům. Ve své disertační práci se zabývá problematikou spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v českém i finském vzdělávacím systému. Zajímá se o pedagogickou komunikaci a osobnostní přípravu budoucích učitelů. Jako vyučující participuje především na vzdělávání budoucích asistentů pedagoga a učitelů.