

# Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy

Jitka Lorenzová 

## Kontakt

Vysoká škola chemicko-  
technologická  
Ústav učitelství chemie  
a humanitních věd  
Technická 5  
166 28 Praha 6  
Česká republika  
[Jitka.lorenzova@vscht.cz](mailto:Jitka.lorenzova@vscht.cz)

**Abstract:** Cílem studie je analyzovat v diachronní i synchronní perspektivě způsob, jakým edukační paradigma pomoci (pomoc ke svépomoci) ovlivňuje vztahy sociální pedagogiky a sociální práce jako věd i praktických pomáhajících oborů interagujících ve společném profesním poli. Referenčním rámcem je teze, že jako vědy i jako pomáhající praxe stojí dnes sociální pedagogika i sociální práce na hodnotách lidské důstojnosti, spravedlnosti a rovnosti a na rozvojovém pojetí pomoci. Jsou rozebírány konceptuální shody a odlišnosti sociální pedagogiky a sociální práce z hlediska jejich historického vývoje, vědního a prakticko-profesního profilu.

**Keywords:** sociální pedagogika, sociální práce, edukační paradigma v sociální práci, demokratizace společnosti, zmocnění, porozumění, praxe založená na důkazech, reflexivní praxe, školní sociální pedagogika, sociální práce ve škole

## Educational paradigm in social pedagogy and social work, history, present, perspectives

**Abstract:** The aim of this study is to analyse in a diachronic and synchronic perspective the way in which the educational paradigm of helping (helping to self-help) influences the relations between social pedagogy and social work as sciences and as practical helping disciplines interacting in a common professional field. The referential frame constitutes of the thesis that, as sciences and as helping practices, both social pedagogy and social work today are based on the values of human dignity, justice, and equality and on a developmental approach to helping. The conceptual similarities and differences between social pedagogy and social work in terms of their historical development, scientific, and practice-professional profile are discussed.

**Keywords:** social pedagogy, social work, educational paradigm in social work, democratization of society, empowerment, understanding, evidence-based practice, reflective practice, school social pedagogy, social work in school

✉ Korespondence:  
[Jitka.lorenzova@vscht.cz](mailto:Jitka.lorenzova@vscht.cz)

Copyright © 2023 by the author  
and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the  
Creative Commons Attribution  
International License (CC BY).



## 1 Úvod

Vztah sociální pedagogiky a sociální práce je jedno z nejdůležitějších, ale také nejhůře uchopitelných témat, s nimiž se musí obě v rámci svého sebeuvědomování vyrovnávat. Historicky si daly za cíl usilovat o společenské blaho na základě mravní, edukační a sociální pomoci jednotlivcům, rodinám i komunitám. V průběhu času docházelo k jejich sblížení, prolínání, překrývání, ale i vzdalování. To vedlo ke snahám vymezit jejich oborovou specifičnost či definovat teoretické i praktické pole jejich působení. V obou případech jde o teoreticko-praktické konstrukty, kdy o nich hovoříme jako o vědě, profesně orientovaném studijním oboru i pomáhající praxi. Každá z těchto dimenzí je bohatě rozrůzněná, jak o tom svědčí teoretická i pracovní paradigmatata, která se v jejich rámci vytvořila (orientace novokantovská, sociologizující, biologizující, historizující, kriticko-hermeneutická, antiopresivní, volnočasová, převýchovná, zaměřená na zvládnutí, rozvojová atd. K tomu např. Lorenzová, 2022). Obě také sdílejí teoretické a konceptuální zdroje a pracují s obdobnými cílovými skupinami (Navrátilová & Navrátil, 2016).

V různých zemích byl jejich vztah řešen různě, a to jak v rámci vědeckého výzkumu a akademických diskusí, tak ve vzdělávání a v praxi. V některých z nich, např. ve Velké Británii, je sociální pedagogika objevována až v současnosti a rozvíjí se jako pedagogický přístup v oblasti sociální práce (kam ovšem patří i praxe v dětských domovech). V jiných, např. ve Finsku, je vnímána spíše jako teorie umožňující reflexi praxe, přestože se připouští její prakticko-profesní ambice (Hämäläinen, 2003). To ovšem neznámá, že by zde neexistovaly výjimky z těchto pohledů naznačující, že vývoj je otevřený.

V předložené studii je veden dialog mezi sociální pedagogikou a sociální prací v kontextu pedagogické myšlenky změny a progresu jedince i společnosti na základě rozvoje. Cílem je ukázat na konceptuální shody a odlišnosti sociální pedagogiky a sociální práce, které se ve vztahu k této otázce vytvořily. Nejdříve je rozbráno dvojí historické ukotvení této myšlenky. První je spjato s hledáním vztahu sociální pedagogiky a sociální práce k demokratickému pojetí občanství, které bylo nesené myšlenkou povznesení chudých a marginalizovaných vrstev společnosti na základě vzdělávání a kultury. Druhé odkazuje k zahrnutí antropologického paradigmatu „homo educandus“ do snahy vytvořit takové podmínky pro rozvoj, které umožní, aby se jejich prostřednictvím naplnily sociální aspirace lidí. Ve druhé části příspěvku je nastíněno riziko, jak může nereflektovaná ambice po „zvědčtění“ profesionálních způsobů práce s lidmi pedagogickou ideou rozvoje relativizovat. V poslední části jsou popsány některé střety, které jsou (zejména v České republice) spojeny s působením sociálních pracovníků a sociálních pedagogů v překrývajícím se profesním poli a které jsou podstatnou měrou způsobeny nedostatečnou artikulací způsobu, jakým je v sociální pedagogice a sociální práci chápáno a rozvíjeno edukační paradigma pomoci.

## 2 Demokratizace společnosti na základě vzdělávání a kultury: Od pasivního k aktivnímu pojetí občanství

Obecně sdílený narativ říká, že předchůdci sociální práce pomáhali chudým a předchůdci sociální pedagogiky se starali o sirotky, jejich výchovu a vzdělání (Engelke, 2003). Tento narativ je snadno pochopitelný i zapamatovatelný. V rámci výuky adeptů sociálních profesí bývá ilustrován známou Pestalozziho sentencí o vrchnosti, která dává almužny a staví špitály, a vrchnosti, která podporuje školy a vychovává. Není tajemstvím, že Pestalozziho pohled na „almužnictví“ byl kritický. Nekritizoval ale pomoc chudým, na které se on sám ostatně měrou vrchovatou ve svých výchovných ústavách podílel, ale pokrytecké či blahosklonné milosrdenství, které připravovalo chudé o lidskou důstojnost tím, že je stavělo do ponižující závislosti, a ve svých důsledcích bránilo vyššímu stupni humanizace společnosti. Naproti tomu vzdělávání chudých nabízelo způsob, jak nejen tyto lidi začlenit zpět do společnosti, ale jak jim vrátit ztracenou důstojnost.

Pro německé prostředí vždy byl typický zájem o otázku kulturního a sociálního smyslu vzdělávání. V tomto duchu se začala rozvíjet tradice, která viděla společnost jako společenství lidí založené na vzdělání, kultuře a která požadovala, aby cíl výchovy nebyl odvozován pouze z individuálních rozvojových potřeb, ale s ohledem na potřeby společnosti jako celku. Tento úkol sociální pedagogiky měl na mysli P. Natorp, H. Nohl, později K. Mollenhauer nebo H. Thiersch, byť ho každý z nich formuloval z jiných teoretických východisek. Novokantovec Natorp, který tu cestu specifického pedagogického myšlení zahájil, požadoval, aby společnost byla prodchnuta sociálními hodnotami vzájemnosti, solidarity, důstojnosti a spravedlnosti, což jsou formy lidskosti, které se mohou stát, jako kulturně-sociální ideál, univerzálním základem soužití (Natorp, 1894). Těchto hodnot se ovšem moderní industriální společnosti kriticky nedostávalo.

Kritičtí myslitelé své doby si všímali propastných společenských rozdílů, všeobecné chudoby a mravní bídy dělnictva, problému dětské práce, stejně jako nerovného postavení žen, kterým byly upřeny vzdělávací příležitosti a volební právo. V tomto smyslu se „otec německých učitelů“, A. Diesterweg již v polovině 19. století snažil zapojit německé učitelstvo do řešení sociální otázky. Aby je přiměl přemýšlet o její závažnosti, zařadil do čtvrtého vydání Rukověti pro vzdělání německých učitelů zcela nově oddíl „spisy k sociální pedagogice“. Není bez zajímavosti, že sem zařadil také spis rané feministky W. von Sydow z r. 1836 věnovaný úloze ženských spolků v pomoci chudým a podpoře matek ve výchově (Diesterweg, 1850). Vzhledem k tomu, že na sebeuvědomování sociální práce měly výrazný podíl představitelky feministického hnutí, je tato skutečnost milým svědectvím prvního kontaktu feminismu se sociální pedagogikou.

Diesterweg naléhavě varuje, že sociální situace dělnictva hrozí výbuchem živelné nespokojenosti, která ve svých důsledcích může přivodit rozvrat celé společnosti (aktuálnost tohoto postřehu v naší současnosti netřeba připomínat). Volal po opatřeních, která by tuto hrozbu odvrátila. Do řešení této vpravdě „životní otázky“ civilizace se také měl zapojit každý jednotlivec a propojit tak svoji povinnost vůči společnosti s křesťanským milosrdenstvím (Diesterweg, 1850). Vidíme, že Diesterweg se sice ještě obracel k milosrdenství, zároveň se již odvolával na občanskou povinnost. „Dobří občané“ si měli uvědomovat svoje povinnosti vůči veřejnému dobru a jednat podle toho (De Bie et al., 2014). V téže době jeho spolupracovník K. Mager snil o státě, který vytvoří podmínky pro fungování samosprávných občanských komunit a přiblíží výkon politické moci občanům. Později tento demokratický společenský ideál zdůvodnil v rámci sociální pedagogiky P. Natorp (1894) z pozic novokantovské filosofie, aby postavil na základě Kantovy kritické metody sociální pedagogiku na vědecký (= racionálně zdůvodněný) základ.

Obecnou identitní tezí sociální pedagogiky je, že výchova má být nejen individuální, ale také sociální, a tedy kulturní. Kultura v ideji sociální pedagogiky nejen že kultivuje lidskou duši, ale také utváří horizont smyslu a umožňuje vzájemné mezilidské porozumění<sup>1</sup>. Nelze ji ovšem jednoduše „předávat“, ale kriticky otevírat, neboť její sedimentované obsahy mohou být také spojeny s předsudky a v důsledku bránit lidskosti v jejím rozvoji. Proto je také nutné její smysl interpretovat vždy nově pro každou novou generaci. Jestliže Natorp aspiroval na to, aby racionálně zdůvodnil hodnoty humanity, neměl na mysli petrifikované kulturní obsahy, ale hodnoty, které by mohly posunout společnost směrem k vyššímu stupni demokratické formy uspořádání společnosti. Do takové společnosti lidé jako svobodní občané nepatří mechanicky, svým tělem, ale svou vůlí, jinými slovy svou ochotou žít společně a dlouhodobě v trvalejším svazku (Barth, 1911). Právě v tomto smyslu Natorp formuloval tezi o sociální pedagogice jako o výchově vůle na základě společenství.

Sdílet hodnoty a starat se blaho těch, kteří patří do mého společenského okruhu, je axiom, který může stejně dobře hájit ten nejkonzervativnější společenský řád, jako prosazovat sociálně pokrokovou reformu společnosti. Často skloňovaným výrazem v sociálně pedagogickém myšlení konce 19.

<sup>1</sup> Sociální pedagogika založená na kultuře prošla mnoha transformacemi, přesto je i dnes její smysl vysoce aktuální. Jestliže se ocitneme v nekulturní společnosti, které imponuje nevzdělanost, dorůstají generace bez vzdělanostní a mravní kotvy (Just, 2023).

a začátku 20. století proto byl socialismus, jehož prostřednictvím se sociální pedagogové hlásili k myšlenkám vzrůstajícího se sociálně demokratického hnutí. Obecně to znamenalo, že sociální pedagogika jako teorie vztahu člověka a společnosti měla ambici stát se občansko-politickým programem demokratické reformy společnosti. Tato idea se díky kontaktům mezi intelektuály šířila Evropou a převzali ji mnozí další, např. H. Radlińská v Polsku nebo J. Ortega y Gasset ve Španělsku.

V rámci touhy po demokratizaci a liberalizaci společnosti a pojetí socializace jako méně pasivního a více aktivního občanství se do centra pozornosti sociální pedagogiky dostala záhy otázka lidové osvěty. „Vzdělávání lidu“ či „lidové vzdělávání“ mělo umožnit dospělým lidem participovat na kultuře se všemi jejími výdobytky, včetně vědeckého poznání, a zlepšovat tak jejich životní šance. Zatímco v současném diskursu je vzdělávání dospělých spojováno zejména s kvalifikačním rozvojem (idea celoživotního učení), v sociální pedagogice bylo spojeno s občanským uvědomováním.

V pozdější době se jedna z vysoce angažovaných verzí lidového vzdělávání známá jako „pedagogika osvobození“ (P. Freire) stala mohutnou inspirační základnou antidiskriminační (antopresivní či antikoloniální) sociální práce. Freire vycházel z kritické teorie, jeho inspiraci lze opět hledat v Německu, v okruhu myslitelů frankfurtské školy. Právě tento způsob emancipačního myšlení poskytl díky K. Mollenhauerovi a jeho následovníkům sociální pedagogice po jejím intelektuálním selhání v období nacismu druhý dech.

V kriticky chápané emancipační vzdělávací tezi již nejde pouze o to naučit občany, aby si byli vědomi svých povinností vůči veřejnému či obecnému dobru, přijali hodnoty a normy společnosti a jednali v souladu s nimi (pasivní pojetí občanství), ale především o aktivní chápání občanství, které je vnímáno jako výsledek emancipativního učení a jako výsledek individuálního úspěchu v podpůrném kontextu (De Bie et al., 2014). Klíčovým konceptem práce s lidmi, ať v individuálním nebo komunitárním smyslu, je zmocnění, „empowerment“. V jeho rámci lze také sledovat redefinování konceptu kultury zaštitěného dominantní ideou nebo metanarativem (velké vyprávění) ve prospěch kulturní diversity. Jako sociálně pedagogický pracovní koncept empowerment odráží zájem předat vedení sociálního života jednotlivcům, skupinám a komunitám, přičemž se citlivě pracuje s hodnotami účastníků a kulturní diverzitou. Cílem není, aby se lidé přizpůsobovali hodnotám pracovníků nebo většinové společnosti, ale společné hledání možností pro jednání a reflexi, které umožní vedení vlastního života (Musitu & Buelga, 2004). Tento pohled předpokládá angažovanost pracovníků i jejich schopnost reflektovat nerovnosti, které jsou nepostřehnutelně „vtělené“ do systému moderních institucí. Není náhodné, že dnes je tato antiopresivní vize společně s inkluzivními principy a úctou k domorodým znalostem, ve Freirově smyslu ke kultuře a vědění lidu, zahrnutý do mezinárodní definice sociální práce<sup>2</sup>.

### 3 Pedagogická idea ve veřejném blahu

Pedagogická idea z pohledu sociální pedagogiky říká, že poskytnutím kulturní a vzdělávací podpory lze dosáhnout nejen zlepšení individuálního lidského života a sociálního začlenění (pomoc ke svépomoci), ale také povznesení či zlepšení společnosti jako celku. V této formulaci je obsažena jak individuálně-vztahová, tak sociální dimenze, které jsou navzájem propojené tak těsně, že jdou ruku v ruce. Přestože do budoucna právě toto propojení přineslo mnoho otázek ohledně profesní nebo vědní identity sociální pedagogiky a sociální práce, tuto ideu v praxi akceptovali nejen představitelé sociální pedagogiky (J. J. Pestalozzi, Don Bosco, A. Kolping, J. H. Wichern, P. Natorp, P. Bergemann, H. Radlińská), ale také sociální práce, O. Hillová, G. Bäumerová nebo A. Solomová, jejíž přístup

<sup>2</sup> Sociální práce je profese založená na praxi a akademická disciplína, která podporuje sociální změny a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a respektu k rozmanitosti jsou pro sociální práci ústřední. Sociální práce, založená na teoriích sociální práce, společenských věd, humanitních věd a domorodých znalostí, zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování blahobytu (IFSW, 2018).

charakterizuje Kodymová (2015) novodobým slovníkem jako „pedagogické koučování“. Typická byla tato idea také pro „hnutí settlementů“, jehož zakladatelé, manželé Barnettovi věřili, že sociální blaho místních společenství lze zlepšit na základě šíření poznatků a kultury (Ellis, 1948). Významná protagonistka tohoto hnutí v USA, J. Adamsová, chápala dokonce svoji sociální misi natolik pedagogicky, že inspirace pro činnost chicagské komunitní instituce Hull House čerpala z myšlenek reformního pedagoga J. Deweye.

M. Richmondová, zakladatelka anglosaského modelu sociální práce, definovala její smysl tak, že „usiluje o to, aby se podle individuálních poměrů rozvinula osobnost člověka tak, že je opět s to nalézt soulad mezi svým životem a prostředím, v němž se ocitl“ (Richmond, 1922, s. 12). Tato teze, která staví na harmonizaci vztahu jedince a prostředí na základě rozvoje osobnosti je natolik pedagogická, že by mohla patřit do každého sociálně pedagogického textu. Proto není nijak překvapivé, že Richmondové model případové práce je v některých zemích, např. ve Švédsku či Španělsku, vnímán jako jedna z tradic sociální pedagogiky (Eriksson & Markström, 2003; Ortega-Esteban et al., 2013).

G. Bäumerová, sociální pracovnice a první žena, která stanula v Německu v čele resortu sociálních věcí, je někdy označována za spoluzakladatelku konceptu sociální pedagogiky. Vymezila ji jako mimorodinnou a mimoškolní sociálně výchovnou pomoc, zaměřenou na veřejné blaho mládeže (Bäumer, 1929). V tomto smyslu sociální pedagogika zohledňuje vlivy a poruchy prostředí, které se podílejí na vzniku obtíží, a hledá nápravu v opatřeních, která mladým lidem systémově poskytuje obec a stát (Štampach, 1945)<sup>3</sup>.

Otázka socializace mladých lidí je nepochybně důležitým tématem sociální pedagogiky (resp. edukačně pojaté sociální práce). Povaha různých opatření, která do praxe vnesla sociální práce, však nebyla vždy v pravém slova smyslu příznivá rozvoji, a tedy pedagogická ve vztahově-individuálním smyslu. Zvyšovala sice kontrolu nad mladou generací, ale nepůsobila podpůrně směrem k rozvoji osobnosti. V důsledku pak ani nezvyšovala šance uspět ve společnosti.

Tento rozpor mezi rozvojovou vzdělávací myšlenkou a realitou sociálně výchovné práce přiměl H. Nohla (1965), aby důrazně apeloval na pedagogickou ideu v sociální práci. Měl tím na mysli především vytváření příznivých podmínek pro celistvý duchovně-kulturní a sociální rozvoj jedince. Tento rozvoj nemohl být živen z tehdy dominantních represivně byrokratických opatření vůči mladým lidem s poruchami socializace. V tomto smyslu byla pro Nohla v návaznosti na Pestalozziho důležitá nikoli disciplína a kázeň, ale harmonie, spontaneita a holistické působení (Pestalozziho princip „hlavy, srdce a ruky“). Zároveň se jako exponent německého mládežnického hnutí spojeného s úniky mladých lidí do přírody před dohledem rodičů a autorit domníval, že práce dospělých osob s mladými nemá být založena na moci a formální autoritě, nýbrž na porozumění, starostlivosti o svěřenou lidskou bytost, empatii a důstojnosti.

**Praxe často ukazuje na rozpor mezi rozvojovou vzdělávací myšlenkou (pomoc ke svépomoci) a realitou sociálně výchovné práce.**

Pouze za podmínek plnohodnotně navázaného lidského vztahu může být duše mladého člověka oslovena a podnícena k sebeběči, jinými slovy k ochotě rozvíjet vlastní potenciál (pomoc ke svépomoci). Jde tedy o zaujetí sociálně pedagogického postoje (haltung), který dává pomáhajícímu procesu stabilitu, určuje, jak jednáme s druhými a jak moc se můžeme dotknout jejich životů pozitivním a hlubokým způsobem; v tomto smyslu je nejdůležitějším zdrojem, který má profesionál k dispozici, „člověk uvnitř“ (Eichsteller & Holthoff, 2011). Jestliže pracovníci nevytvoří podmínky pro podporující a pečující prostředí, nelze splnit ani cíle rozvoje, protože kvalita interakcí hraje klíčovou roli v emočním vývoji dětí a mladých lidí, jejich vzdělávacím pokroku i pocitu sounáležitosti se školní i širší komunitou (Black et al., 2017).

<sup>3</sup> Štampachův názor ukazuje, že sociální pedagogika byla chápána v tehdejší Československu jako péče o mládež, a tedy ve velmi podobném, ne-li stejném duchu jako v Německu.

Z pohledu edukačního přístupu Nohl ve své době vystihl určitou tendenci, která nebyla originálně a výlučně „jeho“, ale patřila do širšího spektra možností, jak vybalancovat odosobněný vliv formálních výchovných a sociálních institucí s potřebami volnosti, spontaneity a prožitku na straně mladého člověka. K tradicím práce s mladými lidmi, které se rozvinuly z obdobných myšlenkových základů, patří např. francouzská a italská tradice sociální a kulturní animace, Erlebnispädagogik K. Hahna nebo britské pojetí „social education“ jako informální výchovy, které má k Nohlovu pojetí sociální pedagogiky velmi blízko.

Přestože Nohl bývá považován za jednoho z duchovních otců německé sociální pedagogiky, jeho vliv na sociální práci rozhodně nebyl takový, jaký by si přál, jak o tom svědčí i jeho kritická reakce. Aktuálně se stoupenci pedagogického paradigmatu v sociální práci po celé Evropě k Nohlovi vracejí v rámci zavádění sociálně pedagogických principů do ústavní výchovy (Eichsteller & Holthoff, 2011; Petrie et al., 2006; Smith & Whyte, 2008) nebo do mentorských programů práce s ohroženou mládeží (Morgan, 2013). Opírají se zejména o principy, které umožňují zaujetí sociálně pedagogického postoje k dětem a mladým lidem, kterého se Nohl dovolával v rámci teorie výchovného vztahu. Patří k nim holistické zaměření na celou osobnost, zvyšování psychosociální pohody a osobního štěstí, empatický a podpůrný vztah, podněcování k osobnostní změně skrze pozitivní (nikoli negativní) zkušenost, zmocnění vedoucí k posílení pocitu kontroly nad vlastním životem (Eichsteller & Holthoff, 2011). Vidíme tedy, že přestože od chvíle, kdy se Nohl angažoval v záchraně specifického světa mladých prostřednictvím uvedení pedagogické myšlenky do sociální práce, uplynulo sto let, v sociální práci tato myšlenka žije a je v ní nadále rozvíjena (samozřejmě včetně převzetí novějších impulsů ohledně konceptu dětského blaha).

Od konce šedesátých let se sociální práce orientovaná edukačním paradigmatem (pomoc ke svépomoci) zaměřuje u dětí, mladých lidí, ale také nově u dospělých osob na zvládání života, resp. životních situací. Metodologicky zahrnuje hermeneuticko-pragmatickou tradici sociální pedagogiky (pomoc ke svépomoci), etnometodologii, interakcionistické paradigma sociologie vědění, kritickou teorii dialektiky každodenního života a také Beckovu teorii reflexivní modernizace (Lorenzová, *v tisku*). Její snahou je podpořit vztahy pomoci, které existují v prostředí lidí, vzít v potaz jejich subjektivní pohledy, možnosti a potřeby s cílem posílit každodenní kompetence k jednání a umožnit jim, aby se sami zorganizovali (Grunwald & Thiersch, 2004, s. 13–14). Sociální pedagog zde přijímá pozici důvěryhodného spojence, který může pomoci lidem rozšířit a prohloubit jejich pohled na sebe, na jejich životní realitu i na způsoby bytí ve světě a v životě (Úcar, 2015). Tento přístup lze ve složitých a neustále se měnících podmínkách druhé moderny chápat jako základní životní pomoc všem lidem, která má být zajištěna tak, aby byla dostupnou součástí veřejného blaha.

## 4 Evidence a/versus reflexe?

O sociální pedagogice i sociální práci lze uvažovat také jako o vědách. Obvyklé, a mnohdy také stereotypně přebírané vymezení říká, že sociální pedagogika je více teoretická, akademická či filosofická, spojená s univerzitním prostředím, zatímco sociální práce je více aplikovaná, spojená s profesní přípravou. Toto porovnání je možné metodologicky pouze tehdy, pokud se v případě sociální práce zaměříme na „science of social work“ a v případě sociální pedagogiky na její hermeneuticko-kritickou tradici, která vnesla do praxe sociální práce orientaci na každodennost (již zmíněná pedagogika životních situací).

„Science of social work“ zavádí do sociální práce tzv. evidence based přístupy (EBP). V tomto smyslu je chápána jako „znalostní základna důkazů a teorií, z nichž sociální pracovníci vycházejí, aby porozuměli lidskému chování, sociálnímu prostředí a potřebným intervencím“ (Harms & Maidment, 2017, s. 3). Tento proces jim pak umožňuje rozhodování v praxi, během kterého „integrují nejlepší dostupné důkazy na základě své praktické expertizy a klientových vlastností, hodnot, preferencí a okolností“ (Gray et al., 2009, s. 171). Z vymezení je patrná tendence založit práci s lidmi po vzoru přírodních či technických věd. Z toho plyne akcentace procesuálně produktového pojetí sociální práce, které se

vědeckým řízením pomáhajícího procesu blíží technologickému paradigmatu poznání (v Habermsově smyslu).

Naproti tomu zastánci hermeneuticko-kritické tradice v sociální práci mají blíže ke stanovisku, že zavedení evidence based přístupů je až příliš podřízeno vědecko-technickým vzorcům vnímání světa, přičemž v důsledku snahy po algoritmizaci vědy i každodenního života jsou marginalizovány reflexivní formy tvorby znalostí (Dinkelaker et al., 2016, s. 14). V uvedeném smyslu připouštějí, že vědecká vysvětlení praxe jsou sice empiricky hodnotná, ale ve svých důsledcích působí diskriminačně či selektivně (Böhnisch, 1997). Jako reakce na tuto situaci vzniklo v sociální práci zaměření na životní svět (Lebenswelt) klientů, o kterém jsem se zmínila výše.

Orientace na vědecké důkazy versus orientace na každodennost není jen otázkou metodologickou. Současné poskytování sociálních, ale i vzdělávacích, kulturních nebo zdravotnických služeb na principu racionálně fungujícího klientského systému je modelem, který se v praxi prosazuje právě díky tomuto přístupu. Pod heslem profesionalizace tak do služeb od sedmdesátých let proniká neoliberální ekonomický model správy společnosti, který má maximalizovat výkon veřejných institucí v situaci omezených veřejných zdrojů a který vyžaduje po všech pracovnících, od řídicích, až po řadové, „skládání účtů“ za efektivitu jejich intervencí. Sociální pracovníci i sociální pedagogové si s tímto aspektem své práce musí poradit. Jednou z cest je začlenění kritické reflexe širších sociálních podmínek, ve kterých se svými klienty interagují.

Tím se zároveň otevírá velké téma současné teorie sociálních a pedagogických profesí a profesní přípravy, které řeší vztah mezi reflektivitou (uvědomování neuvědomovaných, „tacitních“ znalostí) a reflexivitou (hledání strategií, jak vědomě zpochybnit vlastní postoje, myšlenkové procesy, hodnoty, předpoklady). V tomto druhém smyslu je reflexe (reflection) chápána jako nástroj tvorby kritických znalostí (Fook et al., 2006). Reflexivní praktik je ochotnější překročit své vlastní „filozofické“ nastavení a stává se otevřeným více hlediskům, může se také zabývat propojením svých individuálních předpokladů se sociálním kontextem (Fook, 2007, s. 364). Zároveň podporuje tuto schopnost na straně klienta. V tomto smyslu je „podpora reflexivního životního zvládnání v sociálních kontextech“ (Navrátil, 2014, s. 82) „pomocí ke svépomoci“ par excellence.

Vědu, která se orientuje na pomoc lidem v životních situacích a na reflexivní zvládnání, nelze vidět pouze jako technickou disciplínu. Brání tomu nejen procesní, vztahové nastavení práce s lidmi, které vychází z porozumění, autenticity a důstojnosti, ale také způsob, jakým kriticko-hermeneutická perspektiva pomáhá ve vyjasnění veřejného mandátu sociální pedagogiky a sociální práce. V tomto smyslu se nemohou autisticky uzavírat do technik, ba dokonce ani do posilujících, antidiskriminačních či rozvojově pojatých pedagogických principů, nýbrž také analyzovat vlastní prostředkující roli ve vztahu ke státu a k občanům (De Bie et al., 2014). Z toho plyne, že reflexe v sociální práci a v sociální pedagogice má oscilovat nejen kolem reflektivity a reflexivity, ale také kolem takového chápání adjektiva „sociální“, které zahrnuje dimenzi občan – stát. Pokud sociální pedagogika a sociální práce chybí v sociálně politických (= veřejných) diskusích, neplní tuto roli odpovídajícím způsobem (tamtéž).

## 5 Zápasy i spolupráce v profesních polích

Edukační paradigma a jeho odlišení od „science of social work“ se v určitém momentu promítlo také do přípravy sociálních pedagogů a sociálních pracovníků a přineslo otázku, odkud kam sahá profesní pole sociální pedagogiky a kde přesně se rozprostírá pracovní pole sociální práce. Příkladem (a snad i inspirací) namáhavého a postupného řešení tohoto rébusu může být pro Českou republiku situace v Německu, kde byl od šedesátých let minulého století veden zápas o profesionalizaci sociální práce. Na půdě tehdejších fachhochschule vzniklo poměrně radikální hnutí za prosazení „science of social work“, která měla být podle anglosaského vzoru implementována do profesní přípravy sociálních pracovníků.

Anglosaská „science of social work“ nehovořila o pedagogice (tento pojem se ostatně v anglosaském odborném prostředí příliš nevžil, protože se v něm historicky nevytvořila tradice obecné pedagogické teorie ve smyslu německé Bildungstheorie), a proto se zdálo jako žádoucí orientovat i v Německu sociální práci na teorie, které by ji vymanily z příliš akademického přístupu. Jestliže tedy zakladatelka německých škol sociální práce, A. Solomová, požadovala ve své době méně filozofické spekulace a více konkrétní veřejné sociální práce (Böhm, 2002), tato „chvíle zúčtování“ s pedagogikou, resp. s náročně a abstraktně zprostředkovaným antropologickým konceptem „homo educandus“ nastala v sociální práci o několik dekád později.

Mezi obhájci sociální pedagogiky (humanistické tradice a kriticko-hermeneutické vědní metodologie) a přívrženci vědeckého pojetí sociální práce probíhala několik dekád vášnivá diskuse o vztahu sociální pedagogiky a sociální práce a byly činěny pokusy o vypracování všeobímajících axiomů, které by tyto vztahy vyřešily. V praxi byly obhajovány teze o jejich identitě, nekompatibilitě nebo vzájemném sblížení (konvergenci). Těmto pohledům byla v českém a slovenském prostředí sice věnována pozornost, nelze však konstatovat, že by diskuse byla příliš plodná, neboť se nevztahovala k teoreticko-metologickým kořenům tohoto konfliktu.

Aktuálně jsme v Německu na poli profesní přípravy svědky řešení ve smyslu tzv. subsumpce, podřazení. Jde o poboloňský způsob reformy odborného studia, který se týká univerzit aplikovaných sociálních věd (polytechniky). V jeho rámci došlo k podřazení přístupů sociální pedagogiky a přístupů sociální práce pod jeden společný název studijní oblasti Soziale Arbeit. Samo užití sousloví „přístupy sociální pedagogiky“ ale naznačuje, že i v rámci subsumpčního diskursu existuje v oblasti přípravy profesionálů na profesi povědomí o jejich epistemologické i praktické specifičnosti. Obě oblasti jsou vzájemně propojeny prostřednictvím problémových okruhů. To v zásadě odpovídá situaci vědy v postmoderním období, ve kterém jsou centrem zájmu tzv. transverzální témata prostupující více oblastmi lidského poznávání (více k tématu profesních axiomů vztahu sociální pedagogiky a sociální práce: Lorenzová, 2018a; v tisku).

V podmínkách České republiky spíše než o dialogu můžeme hovořit o průnicích sociální pedagogiky do sociální práce a naopak. Sociální pedagogy vidíme v profesním poli sociálních služeb, ve kterém se namnoze uplatňují. Výzkum u nich ukazuje zmatení profesní identity (Lorenzová & Komárková, 2019) a také prekarizaci profesních drah včetně malé možnosti jejich ovlivňování (Lorenzová & Komárková, 2021). Opačný trend se týká školství, kam proniká sociální práce, a to s vědomím paradoxu, že zde nebyly naplněny ještě ani snahy po oficiálním zavedení pozice sociálního pedagoga. Chybějící legislativa situaci také nijak nepomáhá.

Za cenu určitého zjednodušení lze ale konstatovat, že pokud se otázkou školní sociální práce zabývají představitelé sociální práce, zdůrazňují zejména situaci ohrožených dětí a spolupráci školy s institucemi ochrany mládeže a sociálními službami. Také upozorňují na svoji koordinační roli v případové práci a v práci s rodinou, do které může být zahrnuta i škola jako prvek systému ochrany dítěte. Pokud ji rozebírají představitelé sociální pedagogiky (zastánci edukačního paradigmatu v sociální práci), vidí svoji úlohu zejména v nedirektivní výchovné činnosti, ve vytváření příznivého školního prostředí zahrnujícího perspektivu inkluze, diverzity a rovných příležitostí, v sociální prevenci, vyrovnávání sociálního znevýhodnění, které má vliv na úspěch při vzdělávání a v méně formální spolupráci s rodinou a komunitou. Také se řídí principem dobrovolnosti, což v sociální práci není vždy možné (Lorenzová, v tisku).

V intencích edukačního paradigmatu je školní sociálně pedagogická práce založena na komplexním přístupu k životním i problémovým situacím mladých lidí, přičemž je důležité jejich zapojení (participace), podpora sebeurčení, kritického myšlení a rozhodovacích schopností ve zvládnutí těchto situací (Ludewig & Becker, 2015). To jsou životní dovednosti, které nejen že mají rozvojový sociálně pedagogický charakter, ale také naléhavě vyžadují předhodnocení paternalistických přístupů, které ve vztahu k dětem a mladým lidem jako společnost udržujeme.

## 6 Závěr

Edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ je teoreticko-praktickým konceptem, o kterém je v rámci dialogu sociální pedagogiky a sociální práce vhodné mnohem více hovořit. Jde o paradigma, které vychází z tradice pedagogické antropologie „homo educandus“, kterou lze vyjádřit také jako „pomoc ke svépomoci“. Svépomocí se myslí ochota a vůle jedince, skupiny nebo komunity řešit problémy vlastního života (sociálního i individuálního) na základě rozvoje. Člověk je zároveň „homo socialis“. Proto lze tuto vůli nebo ochotu podnítit na základě sociálních hodnot, empatie, přátelskosti, pečujícího zájmu a důstojnosti, což je v etickém a společenském smyslu důležitá podmínka dobrého života.

Edukační paradigma, propojené s kriticko-hermeneutickou tradicí sociálních věd, je v rámci sociální práce „starší“ tradicí (Kraimer & Altmeyer, 2016), stále se však ukazuje jako vědecky a metodologicky produktivní a je jednou z důležitých opor práce s klienty v pomáhajících profesích. Jedince, skupinu nebo komunitu vidí vždy v souvislostech jeho prostředí, zároveň se snaží o porozumění subjektivním perspektivám. Ať už je vyjádřeno jako zvládání každodenních životních situací, kulturní přisvojování prostředí nebo jako orientace na wellbeing v podmínkách vzdělávacích a sociálních institucí, vždy obsahuje myšlenku lidského rozvoje a možnost participovat na životě skupiny, komunity jejich prostřednictvím také na životě společnosti jako celku. Nelze ho však „technicky“ definovat, ale pouze kriticky reflektovat a interpretovat. V tomto smyslu je v něm vždy obsažena veškerá historičnost, „sociálnost“ a kulturnost doby.

Z provedeného rozboru plyne, že otázku vztahu, resp. vědní, profesní a akademické identity sociální práce a sociální pedagogiky nelze brát esencialisticky. Teoreticky se obě opírají o vzdělávací myšlenku, která zdůvodňuje jejich socializační misi. Ta se vyvíjí od sociálního či komunitárního pojetí občanství založeného na povinnostech či občanských ctnostech, mechanicky chápané solidarity a oceňování společenské koheze a stability, k občanství liberálnímu, politickému, které integraci jedince, skupiny nebo komunity zakládá na radikálnějších chápání demokracie v pojetí lidských, sociálních a kulturních práv. Orientace na práva sice stabilitu rozrušuje tím, že je nutné neustále vyjednávat nový a nový konsensus, zároveň je tato orientace v sociálním životě podmínkou nerušeného rozvoje identity a důstojnosti. V rámci tohoto ideového základu se zdůrazňuje „namísto adaptace emancipace, schopnost sebeřízení namísto závislosti, solidarita a společenství lidí namísto izolace, a proaktivita namísto reaktivity“ (Hämäläinen et al., 2009, s. 175).

Toto etické ukotvení je něčím, co současnou sociální pedagogiku a sociální práci v našem civilizačním okruhu spojuje. Dává jim směr, který sice nelze beze zbytku hned uvést do praxe, ale stojí za to o něj usilovat v zájmu důstojného způsobu soužití. Tento ideální nárok vnáší do vědního profilu sociální pedagogiky i sociální práce utopickou dimenzi společně s požadavkem na kritickou reflexi.

Co říct na úplný závěr? Pokud mezi sociální pedagogikou a sociální prací v důsledku touhy po přesných epistemologických řezech, v zápalu profesních zápasů či z pouhé neznalosti vznikaly v minulosti uvědomované nebo neuvědomované předsudky, je vhodné začít s reflexí a projít transformativním procesem, který umožní hlubší vzájemné poznání, a tedy i porozumění. V podmínkách ČR jsou důvody dva, první z nich je metodologicko-epistemologický. Vztahuje se ke sdíleným konceptům a otázkám sociální pedagogiky a sociální práce, o kterých sice z literatury „tak nějak“ víme, ale nemluvíme o nich. Jakým způsobem edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ ovlivňuje identitu sociální práce a sociální pedagogiky? Jaké modely občanské socializace praxe sociální pedagogiky a sociální práce vlastně reprodukuje? Jaká veřejná zadání sociální pedagogika a sociální práce plní? Jak vyvažovat v rámci sociální pedagogiky a sociální práce potřebu sociální stability a změny? Patří sociální

Edukační paradigma „pomoc ke svépomoci“ je teoreticko-praktickým konceptem, o kterém je v rámci dialogu sociální pedagogiky a sociální práce vhodné mnohem více hovořit.

pedagogika s sociální práce pod hlavičku profesních, nikoli akademických studijních programů? To jsou témata, u kterých lze začít. Metody nebo formy práce mohou následovat.

Druhým důvodem je, že obě vědy, jejich praxe i na základě praxe vzniklé profese se budou muset v rámci „reflexivního zvládnání“ vlastní překérní oborové situace otevřít vzájemné diskusi o možnostech spolupráce v profesních polích, studijních programech i v rámci vědy a výzkumu. Lze diskutovat, o společných studijních programech, o sdílení, udržení a obnově personálních i materiálních zdrojů. V situaci úsporných opatření, personální nouze, nedostatku odborných platforem i tlaku na vědecký výkon je možné, že k tomu dojde dříve, než bychom aktuálně předpokládali. Je dobré být připravený.

## Literatura

- Barth, P. (1911). *Die Geschichte der Erziehung in Soziologischer und Geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. O. R. Riesland.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Eds.), *Handbuch der Pädagogik, vol. 5* (pp. 3–17). Julius Beltz.
- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Colley & P. Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom. Theory and Practice* (pp. 203–215). Jessica Kingsley Publishers.
- Böhm, W. (2002). La pedagogía social en Alemania. In J. Ortega Esteban (Ed.), *Nuevos retos de la Pedagogía Social* (pp. 15–20). Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Juventa.
- De Bie, M. Roose, R., Coussée, F., & Bradt, L. (2014). Learning Democracy in Social Work. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 43–54). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_4)
- Diesterweg, A. (1850). *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. In *Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler (Reinbott), Schmitz und Prange bearbeitet und herausgegeben*. Vierte, verbesserte, fortgeführte Auflage. Erster Band. G. D. Bädeker.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S., & Rabetein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich, & K. Kunze (Eds.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (pp. 13–32). Klinkhardt.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet* (pp. 33–52). Jessica Kingsley.
- Ellis, L. F. (1948). Toynbee Hall and the University Settlements. *Journal of the Royal Society of Arts*, 96(4762), 167–178.
- Engelke, E. (2003). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen*. Lambertus Verlag.
- Eriksson, L., & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9–23). Daidalos.
- Fook, J. (2007). Reflective Practice and Critical Reflection. In J. Lishman (Ed.), *Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care, Second Edition: Knowledge and Theory* (pp. 363–75). Jessica Kingsley.

- Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical Reflection: A review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Fook, & F. Gardner (Eds.), *Critical Reflection in Health and Welfare* (pp. 3–20). Open University Press.
- Gray, M., Plath, D., & Webb, S. A. (2009). *Evidence-based Social Work. A critical stance*. Routledge.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In K. Grunwald & H. Thiersch (Eds.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* (pp. 13–39). Juventa.
- 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., Puurunen, P., & Määttä, M. (2009). Sociálně pedagogický rámec pro multiprofesní spolupráci při podpoře lidí v multikulturním kontextu. In M. Launikari & S. Puukari (Eds.), *Multikulturní poradenství. Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě* (s. 170–183). Dům zahraničních služeb MŠMT.
- Harms, L., & Maidment, J. (2017). The Art and Science of Social Work Louise Harms and Jane Maidment. In M. Connolly, L. Harms, & J. Maidment (Eds.), *Social Work: Contexts and Practice* (pp. 3–19). Oxford University Press.
- Just, V. (2023). Nevzdělanost, která imponuje. Pohrdání humanitní vzdělaností je pohrdání sebou. *Nová orientace. Příloha deníků Fórum pro kritické myšlení*. <https://www.forum24.cz/nevzdelanost-ktera-imponuje-pohrdani-humanitni-vzdelanosti-je-pohrdani-sebou/>
- Kodymová, P. (2015). Alice Solomon. *Fórum sociální práce*, 1, 23–31. Univerzita Karlova.
- Kraimer, K., & Altmeyer, L. (2016). The Relationship Between Social Work and Social Pedagogy – Similarities in Theory and Profession from a German Perspective. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 25–37. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.02>
- Lorenzová, J. (2018a). Vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako stále aktuální mezioborový problém. *Pegas Journal: Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(2), 217–236. <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.1>
- Lorenzová, J. (2022). Sociální pedagogika jako ideový a praktický konstrukt. In K. Liberčanová & I. Šuhajdová (Eds.), *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí* (pp. 11–27). Trnavská univerzita v Trnave.
- Lorenzová, J. (v tisku). *Sociální pedagogika*. VŠCHT Praha.
- Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese sociálními pedagogy v ČR. *Orbis Scholae*, 13(1), 87–106. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.23>
- Lorenzová, J., & Komárková, T. (2021). Sociální pedagogové jako aktéři profesních drah. *Paidagogos*, 1(5), 54–89. <http://www.paidagogos.net/issues/2021/1/article.php?id=5>
- Ludewig, J., & Becker, D. (Eds.). (2015). *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Leutheußer.
- Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW). (2018). *Předklad definice sociální práce*. Dostupné z <https://www.ifsw.org/?s=definice>
- Morgan, S. T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 17–32. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2013.v2.1.003>
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación. In G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167–195). UOC.

- Natorp, P. (1894). *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel Zur Grundlegung Der Sozialpädagogik*. Mohr.  
<https://archive.org/details/religioninnerhal00natouoft/page/n1/mode/2up>
- Navrátil, P. (2014). Postmodernita v životní situaci. In P. Navrátil (Ed.), *Reflexivní posouzení v sociální práci s rodinami* (pp. 48–91). Masarykova univerzita.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational discourses in social work. *Sociální pedagogika/Social Education*, 4(1), 38–46. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.03>
- Nohl, H. (1965). Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität. In C. L. Furck, G. Geißler, W. Klafki, & E. Siegel (Eds.), *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl* (pp. 71–76). Beltz.
- Ortega-Esteban, J., Caride, J. A., & Úcar, X. (2013). La pedagogía social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros, *RES, Revista de Educación Social*, 17, 1–24.  
[http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps\\_res\\_17.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf)
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V., & Simon, A. (2006). *Working with children in care: European perspectives*. Open University Press.
- Richmond, M. E. (1922). *What is Social Casework*. Sage.
- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: Reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11(1), 15–28.  
<https://doi.org/10.1080/13691450701357174>
- Štampach, F. (1945). *Problém reedukace*. Vladislav Reis.
- Úcar, X. (2015). Methodology or methods in Social Pedagogy: between Latin America and Europe. In J. Kornbeck & X. Úcar (Eds.), *Latin American Social Pedagogy: relating concepts, values and methods between Europe and the Americas? Studies in Comparative Social pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Vol. XXVIII (pp. 54–71). EVH/Academicpress.



doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D. přes třicet let působila na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jako vyučující a v posledních letech také jako garantka studijního programu sociální pedagogika. Aktuálně zde vede doktorandy v oblasti témat ze sociální pedagogiky a je členkou oborové rady. Od roku 2020 působí na Ústavu učitelství chemie a humanitních věd Vysoké školy chemicko-technologické v Praze. Odborně se zabývá proměnou vědního a společenského paradigmatu v postmoderním období, otázkami profesní a oborové identity sociální pedagogiky, multikulturní a etickou výchovou a inkluzí v oblasti chemického vzdělávání. Zkoumá také motivace uchazečů k volbě vysokoškolského studia, utváření profesních drah sociálních pedagogů a rozvoj digitálních kompetencí učitelů střední škol. V uvedených oblastech realizuje publikační a grantovou činnost. Působí také jako supervizorka v sociálních službách a v oblasti systemické terapie a poradenství.