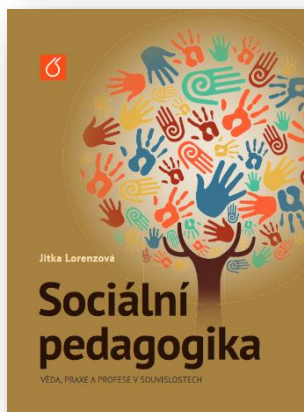


Recenze

Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech*. Nakladatelství Vysoké školy chemicko-technologické.



Recenzovaná monografie je ve své snaze pojmenovat současný stav sociální pedagogiky ojedinělá a nemá obdoby v české a slovenské produkci. Na základě svých znalostí si tróufnu tvrdit, že svým záběrem a hloubkou je významná i na mezinárodní úrovni.

Autorka s velkou grácií pojednává o svém tématu způsobem, který výrazně přesahuje český či středoevropský kontext a pokrývá vývoj sociální pedagogiky a její současná dilemata v dalších geografických oblastech (Velká Británie, západní kontinentální Evropa, severní Evropa, Rusko, latinskoamerická oblast). Činí tak v sérii podrobných kapitol, které se zabývají odlišnými historicko-geografickými podmínkami, jež ovlivnily vznik různých podob sociální pedagogiky, aby tak poukázala na vzájemná ovlivnění, vzory myšlení a okamžiky krizí, které zmíněné varianty musí řešit. To vše dnes krystalizuje v kontextu vývoje moderní vědy, procesu globalizace

a digitalizace, které svět nezadržitelně propojují, zrychlují, a tím prohlubují stav globality. Proto se nutně objevuje společný prostor, v němž se odlišná pojetí sociální pedagogiky setkávají, jejich rozdíly se přemostují a sbližují.

Lorenzová si dává velkou práci s tím, aby zachytila kořeny odlišných podob sociální pedagogiky, jejich specifický vývoj, specifické vztahy k ostatním příbuzným vědám (především k sociální práci), odlišnosti akcentů, které vyplývají z příslušných sociálních kontextů a cílových skupin. Je to zřejmé jak z délky textu (425 stran vlastního textu), tak z šíře a druhů literárních zdrojů, jež ve své monografii využívá. Jedná se o odborné texty z mnoha sociálněvědních oborů, o texty zaměřující se na sociálně pedagogickou praxi, o dokumenty politik jednotlivých států či mezinárodní dokumenty rozhodné pro profesi sociálního pedagoga. Ke zpracování takto náročné koncepce použila okolo *sedmi set zdrojů*, přičemž pracuje s texty v *angličtině, němčině, španělštině, ruštině a samozřejmě v češtině a slovenštině*. Detailní, trpělivá a zjevně dlouhotrvající práce autorce umožnila předložit čtenářům pozoruhodné dílo.

Monografie je navíc charakteristická svou pečlivostí, nedogmaticností a důslednou citlivostí k jednotlivým pojetím sociální pedagogiky. To však s sebou nese také jedno nebezpečí. Čtenáři by k ní mohli přistoupit jako k sérii volně propojených námětů a v takovém případě by z monografie vybírali pouze ta témata, kterým rozumí či jim jsou blízká. Tímto specifickým čtením by mohli minout celkový význam monografie. Proto se v průběhu recenze a v její poslední části pokusím nabídnout čtenáři vodítka, jak si všimnout červené nitě, na niž je tento bohatě strukturovaný text navlečen. Předem upozorňuji, že se jedná o jeden z možných výkladů, který nevyčerpává bohatost posuzovaného textu.

Od historických podob k aktuálním tématům sociálních pedagogik

První oddíl monografii představuje specifický přístup autorky, protože se zabývá pro sociální pedagogiku centrálním tématem – diverzitou. Diverzitu autorka začíná analyzovat na pojmotvorné úrovni sledující, jak původně francouzské slovo „social“ bylo reflektováno v německé oblasti. Již zde se objevují dvě určující odlišné interpretace. Sociální jako deskriptivní pojem a sociální jako pojem inherentně orientovaný systémem hodnot. První linie se v duchu rodícího se pozitivismu snaží o nenormativní popis sociálních dějů. Druhá si všímá kritické skutečnosti, že to, jaké hodnoty využíváme

při analýze společnosti, má vliv na to, jaká společnost je více či méně budována. Tato epistemologická dichotomie pak předurčuje různé pojetí sociálních věd i sociální pedagogiky.

Následně autorka artikuluje další velké téma. Diverzitu (a vzájemné ovlivňování) sociální pedagogiky a sociální práce. Zde si již připravuje předpolí k diskuzi, kterou podrobněji rozvine v kapitole „Vztah(y) sociální pedagogiky a sociální práce“ (s. 175–191). Právě tyto vztahy určují pozadí profesionalizace obou disciplín a podle jejich vzájemného poměru vytyčují význam té či oné disciplíny v disciplinárním systému věd.

Třetí úroveň diverzity je ta, která určuje konkrétní podoby sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny. V autorčině popisu základních přístupů k sociální pedagogice můžeme vnímat v průběhu textu stále rostoucí napětí mezi sociální pedagogikou jako čistě deskriptivním procesem a sociální pedagogikou určenou souborem více či méně přiznaných hodnot. Podle míry, v jaké se jedna krajní pozice prolíná s druhou, se objevují typy, jež se zaměřují buď a) na analýzu sociálních podmínek výchovy a prostředí, v němž se výchova odehrává, nebo b) na výchovu a problém socializace, akulturace, resocializace, či c) na filozoficko-právní pozadí výchovy, anebo d) na výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím (s. 25–26). Protože však v disciplinárním pojetí věd je nutné jednoznačně deklarovat podstatu dané disciplíny a odlišit ji tímto způsobem od věd ostatních, nezbyvá než tuto diverzitu uchopit v jednotícím pohledu interdisciplinárního přístupu. Zdůrazněním interdisciplinarit se tak hledá prostor pro zachování všech čtyř základních přístupů, aniž by se jeden z nich stal v definici sociální pedagogiky dominantní.

Posledním místem diverzity je diverzita toho, jak jednotlivé podoby sociální pedagogiky, vymezené vlastním historickým kontextem, přebírají inspirace z jiných geografických oblastí. Lorenzová zde (s. 28–33) předkládá španělskou, frankofonní, švédskou, finskou, severoamerickou, britskou a česko-slovenskou recepci. Zde může čtenář vidět, jak se jednotlivé kulturní oblasti navzájem obohacují, ale také, jak si podle svých vlastních potřeb ze svých sesterských verzí vybírají to, co se zdá být v dané době a kulturním milieu aktuální a potřebné.

Druhý oddíl „K historickým a synchronním souvislostem konceptu sociální pedagogiky“ (s. 35–154) tvoří jistým způsobem jádro celé publikace. Nikoli v tom smyslu, že ostatní oddíly pojednávají o méně důležitých tématech, je tomu spíše naopak. Význam ostatních témat je možné docenit teprve na pozadí rozdílných pojetí sociálních pedagogik, která se odvíjela od specifických historicko-kulturních kontextů jednotlivých oblastí. Autorka nás proto provádí vývojem sociální pedagogiky v Německu (této oblasti věnuje nejdelší část celého oddílu), v Polsku, Španělsku, v zemích Latinské Ameriky, v zemích severní Evropy, ve Velké Británii, v Ruské federaci a v zemích bývalého Československa. V jednotlivých oblastech tak můžeme sledovat jak odlišnosti v pojetí sociální pedagogiky, tak podobnosti, vzájemné přejímání, závislostní typy vývoje atp.

Paralelně s tím, že tento oddíl může sloužit jako velice dobrý zdroj poučení o vzniku a vývoji jednotlivých pojetí sociální pedagogiky, zároveň vzniká jakási mapa, na jejímž podkladě může autorka artikulovat transversální témata, která v dnešní době v jednotlivých oblastech rezonují a vedou ke sbližování různých pojetí sociální pedagogiky. Jedním z těchto hranice překračujících témat je napětí mezi důrazem na kolektivní hodnoty a na individualizaci a emancipaci jedince. Toto napětí je ze svého principu centrálním faktorem pro jakékoli pojetí sociální pedagogiky, protože jedinec se může rozvinout v individuální osobnost pouze v určitém typu společnosti, ale zároveň musí být zachována dostatečně vysoká míra socializace, sociální integrace a sociální koheze, aby tato společnost mohla být ustavena a dále se udržovat. Právě míra poměru mezi kolektivními hodnotami a hodnotou svobodného rozvoje jednotlivce rozhoduje o tom, jaký typ jednotlivce a společnosti je utvářen. A právě v této bazální skutečnosti se také odhaluje inherentní, předem daná závislost jakéhokoli pojetí sociální pedagogiky na hodnotách. Dokonce i to pojetí, které se přiklání k čistě deskriptivnímu či technologickému modelu (viz s. 157–160), prosazuje určité hodnoty už jenom tím, že v sobě neobsahuje potenciál k řízení sociální změny a často nereflektovaně, zato však systémově podporuje *status quo* dané společnosti.

Poslední poznámkou jsem přešel k představení *Třetího oddílu: Mezioborové a vědní souvislosti sociální pedagogiky* (s. 155–227). Tento oddíl se skládá ze tří kapitol – první se zabývá tím, jak určité paradigmatické pojetí vědy utváří tři velké přístupy formující jak obecné epistemologické přístupy, tak pojetí sociální pedagogiky (s. 156–174), druhá pojednává o komplikovaných vztazích mezi sociální pedagogikou a sociální prací (s. 175–191) a třetí o pojetí socializace v multidisciplinární perspektivě, která je zajímavým a pro mě objevným způsobem aplikována na jednotlivá historická pojetí dítěte a jeho socializace (s. 192–227). Právě tento oddíl by při méně pečlivé recepci mohl čtenář pokládat za soubor tří samostatných kapitol, které jsou do společného oddílu pouze vřazeny. Ale právě tento oddíl ve svém celku poskytuje klíč k interpretaci celé monografie.

V první z kapitol autorka na základě Habermasova přístupu definuje tři paradigmaty moderní vědy a z něho vyvozuje tři druhy poznávacího zájmu a z nich vyplývající tři modely, které zastřešují všechny podoby sociální pedagogiky. První paradigma je technologické, jeho poznávací zájem je primárně čistě deskriptivní a v pedagogice obecně je charakterizován snahou oddělit vědecké poznání edukačních procesů od hodnot. Např. odlišením vědy o výchově od praktické výchovy a filozofie výchovy, kdy první je onou skutečnou empirickou vědou a ty druhé dvě jsou sice nutným, ale z vědeckého hlediska nepříjemným doplňkem (k tomu viz v Čechách známé dílo W. Brezinky *Východiska k poznání výchovy*). Sociální pedagogika je pak pojímána jako vědecky podložená technologie uplatňování teorií v praxi.

Druhé je paradigma interpretativní, které se staví proti čistě technologickému pojetí vědy tím, že opět do středu zájmu sociálních věd vnáší problém sociálně konstruovaných významů, které nutně tvoří součást vědecké praxe sociálních věd. V tomto paradigmatu se tak ožívuje zájem o interakce mezi lidmi a mezi lidmi a jejich prostředím. V interakcích se utvářejí významy, které mají vliv na to, jak se lidé chovají, jaké vztahy vytvářejí, jaké podoby sociálního jednání jsou vůbec umožněny. Pro ta pojetí sociální pedagogiky, která se pohybují v interpretativním modelu vědy, se klíčovou kategorií stává každodenní život a významy, jaké jsou každodenním situacím přikládány samotnými aktéry. V tomto modelu se také hroutí přesvědčení sociálního vědce o jeho roli jako nezúčastněného pozorovatele, což má významné důsledky nejen pro sociálně pedagogickou praxi, ale také pro epistemologická a metodologická východiska, skrze něž je nutné přistupovat k výzkumu sociální reality.

Třetím paradigmatem je paradigma emancipační. To je sice úzce spojeno s předcházejícím paradigmatem, ale navíc obohaceno o vědomí významu hodnotového rámce, z něhož k výzkumu přistupujeme. V tomto paradigmatu se setkáme s pojmem utopie, který ve své podstatě funguje jako zvědomění skutečnosti, že sociální dimenze života se nutně udržuje soubory hodnot a tyto hodnoty a s ním i současná společnost se dá měnit pouze tehdy, pokud jsou konfrontovány s jiným souborem hodnot. V kontrastu s hodnotami utopické (ideální) společnosti lze totiž detekovat strukturální nerovnosti, které jedny členy společnosti systémově zvýhodňují a jiné utlačují, jedny privilegují a druhé marginalizují. Pokud sociální pedagogika „přemýšlí“ pomocí tohoto modelu, do popředí se dostává pojem lidské důstojnosti, který bychom ve zkratce mohli definovat situací, v níž jedinec může prožívat sebe sama jako hodnotnou součást své společnosti.

K těmto třem paradigmatům zde pouze poznamenávám, že ony samotné i jejich časová následnost sledují vývoj vědeckého myšlení. Souvisí totiž s tím, jak se věda (dokonce i ta přírodní) zbavuje svého největšího dogmatu, který spočíval v přesvědčení, že lze principiálně oddělit čistý popis reality od hodnot. Analýza procesu kognice totiž ukázala, že navzdory našim tradičním představám o povaze poznání popis je de facto hodnotami umožněn a že největším epistemologickým hříchem není, že si existenci regulačních hodnot uvědomujeme, ale naopak to, že předstíráme hodnotovou neutralitu a roli našich hodnot v procesu poznání nereflktujeme. I technologický model vědy je proto zakotven v určitém systému významů, které řídí jeho pojetí vědeckosti. Tento systém významů generuje, potvrzuje a prohlubuje určitou podobu struktury znalosti a tato poznatková struktura je promítána do zkoumané reality a poté považována za poznanou podobu samotné skutečnosti. Protože je však problematika hodnot předem odstavena na vedlejší kolej, významy, které jsou technologickým modelem nereflktovaně přejímány, nemají žádnou alternativu a zůstávají neartikulované.

Teprve se znovuobjevením významové dimenze poznání (interpretativní paradigma) je možné dojít k tomu, že hodnoty se podílejí dokonce již na formování faktů, a s tím se také znovu objevuje možnost existence alternativního utopického modelu jako regulativní ideje (emancipační paradigma). V realitě živých jsoucnen se tento postupný převrat v myšlení projevuje jako zesilování tendence vnímat vztah mezi prostředím a organismem jako adaptaci, během níž organismus dosahuje dynamické (dočasné) rovnováhy, a tím dochází ke vzniku jeho nových vlastností, morfologických změn a behaviorálních vzorců, čímž organismus přispívá k utváření/dotváření skutečnosti. V případě lidské společnosti se tento postup navíc projevuje jako tendence ke stále větší participaci jednotlivců na utváření podoby společenské struktury, což umožňuje většímu počtu lidí (v ideálním případě všem lidem) se v rámci takové participativní struktury emancipovat.

Pokud tuto vývojovou linii vědy vezmeme v potaz, pak je pro nás také lépe pochopitelné, proč jsou následující dvě kapitoly zařazeny právě v tomto oddíle knihy. Jak problém vztahu mezi sociální pedagogikou a sociální prací, tak problém socializace se odvíjejí od klíčové role hodnot. Čím více se posouváme od naplňování aktuálních potřeb k pomoci sociálnímu a individuálnímu zrání prostřednictvím výchovy (srov. rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou, jak jej autorka předkládá na stranách 181–182), tím více se obsah sociální práce přibližuje k obsahům sociální pedagogiky. Stejně tak při pohybu od potřeb ke zrání se proces socializace ukazuje být odklonem od pouhé sociální kontroly a nejnütnějšího přizpůsobení aktuálním změnám prostředí k participaci každého jednotlivce na dané společnosti, na utváření kvality sociální koheze a sociální integrace, čímž mizí příkrá hranice mezi jednotlivcem a společností a objevuje se reciproční prostor pro lidskou důstojnost (tzn., že jednotlivci spoluutvářejí tento prostor a navzájem si za jeho existenci ručí), což Lorenzová dokumentuje na analýze pojetí dětství od dob starověku až po současnost, jež se mění od pojetí dětí jako pouhých objektů přes pojetí „nedokonalých“ dospělých, které je nutné chránit a kontrolovat, až po pojetí, jež děti chápe jako spoluaktéry sociálních dějů.

Jestliže *třetí oddíl* v sobě obsahuje klíč, pak *oddíl čtvrtý „Sociální pedagogika v praxi“* (s. 229–279), především jeho první kapitola „Sociálně pedagogický rámeček práce s lidmi“ (s. 230–244), je pokladem, k němuž lze díky tomuto klíči najít cestu. Tato kapitola v sobě kumuluje všechna významná témata, když se zaměřuje na specifický sociálně pedagogický étos, z něhož vyplývají postoje a procesy, jež odlišují sociálního pedagoga od všech ostatních podobných profesí. Setkáváme se s étosem přístupu ke klientovi jako svobodné bytosti s vlastní důstojností, kterou je možné doprovázet, inspirovat a aktivizovat, ale nikoli řídit a vést. To vytváří specifický typ vztahů, který je určován silnou náklonností k druhému, jež vyvažuje znalostní a zkušenostní „náskok“ sociálního pedagoga, čímž je nastolován specifický typ rovnosti a partnerství, aniž by onen „náskok“, a tedy i potenciál změny byl zrušen. Autonomie klienta, která je tímto posilována, je na druhou stranu vyvažována vědomím, že skutečný rozvoj autonomie je možný jen v kohezní společnosti. Tak vzniká systém, v němž jsou socializace a liberalizace vnímány jako jeden proces o dvou vzájemně se doplňujících silách, a prostřednictvím této systémové souhry se teprve objevuje klíčový význam demokratické inkluzivní společnosti.

Lorenzová dále doplňuje tuto řadu sociálně pedagogického étosu a postojů ještě o procesy (participace, zprostředkující „společná třetina“, dialogičnost, rozvíjení pozitivní zkušenosti atd.) Zde si dovoluji drobné zpřesnění. Pokud má být budování demokratické společnosti chápáno skutečně procesuálně, pak zmíněné procesy jsou v podstatě neustále probíhajícími interakcemi určité kvality, jež se projevují určitým souborem hodnot, které se promítají do určitého sociálně pedagogického étosu a jemu příslušných postojů. Specifická kvalita procesů se zpřítomňuje v určitých postojích, které se prostřednictvím nich udržují, přenášejí a případně rekonstruují. Procesy a postoje jsou ve skutečnosti jedním. Jestliže se kvalitativně změny procesy, promítne se to do postojů. Když chceme měnit postoje, musíme změnit procesy. Na první pohled se to zdá jako slovíčkaření, ale ve skutečnosti to má hluboký dopad na chápání specifik sociálně pedagogické profese.

V následujících dvou kapitolách je tento komplex postojů a procesů sledován v jednotlivých prostředích a ve specifických skupinách (děti a mládež, vzdělávání dospělých), v odlišných, a přesto ve svém základu podobných přístupech (animace, lidové vzdělávání, komunitní vzdělávání),

aby následující *pátý oddíl* byl cele věnován sociálně pedagogické práci ve školách a profesi sociálního pedagoga ve škole (s. 281–327). Ve všech těchto prostředích je inherentně sledován přesun od sociální kontroly k participaci. Ke spoluúčasti na budování takového společenství, s nímž se následně může jedinec dobrovolně identifikovat, protože se na tomto procesu dobrovolně podílí a prostřednictvím této činnosti prožívá své individuální a kolektivní já se všemi jejich zvláštnostmi a odlišnostmi jako pozitivní a aktivní událost sebezpřijetí. Socializace a individualizace se stává jedním procesem, který systémově mění kvalitu společnosti, neboť ji tímto procesem proměňuje ve společnost demokratickou.

Poslední, *šestý oddíl* (s. 329–377) je věnován profesionalizaci práce sociálního pedagoga ve světě a v České republice. Všechna výše zmíněná témata se i zde objevují, tentokrát však jako prostředky či stupně profesionalizace a upevňování profesní identity sociálních pedagogů. Tak se setkáme s tématem napjatého vztahu sociální kontroly a pomoci ke svépomoci, s tématem profesních kompetencí a tématem reflexe jako cestě ke kritické rekonstrukci profese.

S tímto oddílem jsme absolvovali velký oblouk od zrodu (těch) sociálních pedagogik, přes objevování jejich specifik a epistemologických a etických východisek, která se naplňovala v praktickém jednání, aby toto jednání bylo reflektováno a mohlo dále krystalizovat ve svébytnou profesi. Díky této pečlivé reflexi čtenář zjišťuje, že profese sociálního pedagoga dostává svoji nezaměnitelnou a nezastupitelnou jednotu ve chvíli, kdy sociální pedagogiky naleznou hodnoty orientované na rozvoj klienta a na naplňování jeho důstojnosti. Teprve svým důrazem na pedagogické působení, které umožňuje zranit jednotlivce v procesu budování otevřené, demokratické společnosti, se stává profesí jasně odlišitelnou od profesí ostatních.

Monografie jako projev nového řádu modernity

Pokud máte dojem, že jsou v knize nakonec představovány pouze ty podoby sociální pedagogiky, které jsou předem určeny souborem určitých hodnot, pak se nemýlíte. Je tomu tak ovšem proto, že kvalita každé kognitivní i čistě praktické činnosti je vždy – ať již reflektovaně, či nereflektovaně – směřována souborem nějakých hodnot. K takovému porozumění nás přivedla postmoderní kritika homogenizujících epistemologických východisek nedovršené moderny. A postmoderna byla zjevným rádcem autorky této publikace.

Avšak postmoderní otřesy dříve neotřesitelných, a proto také nereflektovaných hodnot jsou pouze systémovou nutností, abychom si uvědomili, že skutečně moderní doba je dobou oceňující diverzitu, různorodost a kreativní zodpovědné nakládání s lidskou svobodou. Modernita se teprve doceněním různorodosti a inkluzivních hodnot zcela uskutečňuje a může být fakticky naplněna. Přestože má lidská důstojnost starověké kořeny v pojmech *dignitas humana* a *persona* a zásadní zvrát v jejím chápání sehrál demokratizující křesťanský mýtus *imago Dei*, teprve ve fázi završování modernizačního procesu jsou interakce důležitější než stav a soubor demokratických hodnot je uznán za nutný počátek jakékoli činnosti, dokonce i té kognitivní. Teprve v takové společnosti může být rozpoznán význam lidské důstojnosti jako koordináty regulačních hodnot, a modernita se tak může úspěšně přiblížit svému dokončení.

A je to právě tento demokratický étos, který dokáže prostřednictvím role vzdělávání zřetelně odlišit sociální pedagogiku od příbuzných věd a stanovit její nezaměnitelný řád a profesní strukturu.

Radim Šíp
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati



doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D. vystudoval Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, dvojkombinací český jazyk a základy společenských věd (abs. 1998). Na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity dosáhl titulu Ph.D. z oboru filozofie (abs. 2006). Výsledky jeho doktorské práce jsou dostupné v monografii: „Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností“ (2008) a „Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii“ (2010 – spoluautor). V roce 2015 byl jmenován docentem poté, co obhájil habilitační práci „Problematické a aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie“. Ve své badatelské činnosti se věnuje teoretickým a empirickým výzkumům: a) pragmatismus a pragmatistická pedagogika, b) teorie poznání a její dopad na trendy v současné pedagogice, c) vývoj českého školského systému a inkluze. Všechny tyto oblasti se prolínají v posledních dvou monografiích: „Proč školství a jeho aktéři selhávají: Nacionalismus a kognitivní krajiny“ (2019) a „Na cestě k inkluzivní škole: Interakce a norma“ (2022) kolektivní monografie.

ORCID iD: 0000-0002-9131-7403



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.

ORCID iD: 0000-0002-5798-267X