

ETICKÉ SOUVISLOSTI VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ

ŠIMEK DUŠAN

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt

Vzdělání v postindustriální společnosti prochází proměnou svých sociálních funkcí. Na jedné straně prakticistní a ekonomizující tendence směřují k instrumentalizaci vzdělání a zcela potlačují jeho kultivační (humanizační) funkci, na straně druhé se udržuje představa o sociálně integrační funkci vzděláním rozvíjené zejména v konceptech rovných příležitostí a sociální inkluze. Oba uvedené trendy jsou implikovány v obecné funkci vzdělání jako prostředku kulturního transferu. Sociální priority, které ovlivňují akcenty vzdělávací politiky, jsou přitom určovány politickými strukturami, pro které je tradiční humboldtovská představa humanizující a kultivující funkce vzdělání neperspektivní.

Vzdělání se tak stává nástrojem politické a ideologické manipulace a ostřejší sociální diferenciaci než kdykoliv v minulosti.

Vzdělávání sociálních pracovníků je vystaveno riziku indoktrinace sociotechnickými a sociálně inženýrskými tendencemi a ztrátou humanizujícího rozměru vzdělání. Vedle vzdělání je tak nejvýznamnější součástí kompetence sociálního pracovníka etická připravenost, získaná výchovou.

Klíčová slova

Vzdělání, sociální funkce vzdělání, kompetence sociálních pracovníků.

Abstract

In the post-industrial society, there have been changes in social functions of education. First, it is practical and economizing tendency to instrumentalization of education, which suppress the role of cultivation (humanization). On the other hand, there is an idea of socially integrative function of education maintained especially in conceptions of equal opportunities and social inclusion. Both mentioned trends are implied in a general education function as an agent of cultural transfer. However, social priorities influencing education policy accents are being determined by political structures. These structures consider educational functions of humanization and cultivation (traditional Humboldt idea) as unpromising. Due to this, education has become an instrument of political and ideological manipulation and also much more sharper social differentiation ever. Social workers' education is challenged by being at risk of sociotechnical and social engineering tendencies and also by loss of humanization role of education. That is why ethical readiness gained in upbringing (instead of education) the most important part of social worker competency.

Key words

Education, social functions of education, competency of social workers.

Vzdělávání v postindustriální společnosti prochází proměnou obsahů a forem, aniž bychom věnovali patřičnou pozornost jeho sociálním funkcím. Nazírání na funkce, obsahy a formy vzdělávání, zejména vzdělávání terciárního, ovlivnil mimo jiné i vývoj andragogického poznání. Jak poukazuje P. Jarvis (Jarvis, 2010, str. 119 a n.), teorie učení dospělých zaznamenaly v uplynulém období několika desítek let výrazný rozvoj. Vyjádřeno lapidárně, vývoj základní kategorie v andragogice směřoval od vzdělávání přes učení ke kompetencím. Veteška (Veteška a kol. 2009, str. 37) hovoří dokonce o novém paradigmatu andragogiky a pedagogiky, když analyzuje konstrukt kompetencí jako obecných předpokladů aktivní participace na životě společnosti. Mohlo by se tedy zdát, že kategorie vzdělání jako produktu vzdělávání je už překonaným a pouze historicky významným pojmem andragogického diskursu, který má oprávnění nejvýš v pedagogice ve smyslu označení souhrnu vědomostí, dovedností, soudů a úsudků získaných v primárních a sekundárních vzdělávacích institucích. Tento názor by zajisté byl poněkud provokativním ve společnosti, která bývá označována za společnost vzdělanostní, společnost vědění, či znalostní společnost.

Ve všech strategických dokumentech o dalším vzdělávání nalezneme proklamace o významu vzdělání, které se však při bližším prozkoumání ukazují jako prázdné. „Dobře vzdělaná populace je klíčovým prvkem pro ekonomický a sociální rozvoj jakékoliv země.“ (OECD, 2008, s. 282). Nepochybně, ale podle jakých kritérií stanovíme, jak „dobře vzdělaná“ je ona populace? Víme, kam směřuje zmiňovaný ekonomický a sociální rozvoj? Z jakých důvodů implicitně chápeme tzv. vzdělanostní společnost jako společnost, která zabezpečí svým členům spokojený, radostný a šťastný život? A víme ostatně, co je produktem vzdělávání, jinak řečeno, co je vzdělání, vzdělanost?

Ponecháme stranou otázky primárního a sekundárního vzdělávání a zaměříme se na problémy vzdělávání terciárního v kontextu celoživotního učení. Zatímco funkce primárního a sekundárního vzdělání jsou relativně stabilizované a kulturní tradicí akceptované, terciární vzdělávání je vystaveno působení několika faktorů, které proměňují jeho funkce.

Nejviditelnějším faktorem jsou v globalizované společnosti trendy ekonomického rozvoje vyjádřené hesly tzv. „výkonové společnosti“. Akcent produkce (bez ohledu na požadavky trvale udržitelného rozvoje a na limitované energetické zdroje), ideologie permanentního ekonomického růstu, pasti spotřeby, která se od konzumu období modernity liší jen změnou sortimentu konzumu, preferování kompetitivního jednání ve verbalizaci konkurenceschopnosti, efektivity, kariéry, úspěchu a soutěže, to všechno vede k fragmentarizaci lidských vztahů. Jak poukazuje G. Lipovetsky, „moderní ideál nadřazenosti individuálních zájmů pravidlům zájmů kolektivních byl rozprášen. Proces personalizace postavil do popředí osobní realizaci a respektování subjektivních zvláštností a jedinečné osobitosti jakožto základní hodnotu (a to bez ohledu na nové formy ovládnutí a homogenizace společnosti, které samozřejmě přináší). Právo být naprosto sám sebou a co nejvíc si užívat je totiž neoddelitelné od společnosti, která svobodu člověka povýšila na základní hodnotu, a je pouze nejzazším projevem individualistické ideologie.“ (Lipovetsky 1998, str. 12)

Druhým faktorem, který ovlivňuje design terciárního vzdělávání, je proměna vertikály sociální struktury. Ve vzdělanostní společnosti zcela paradoxně nabývají největšího vlivu ne ti, kteří disponují vzděláním, ne ti, kteří disponují hmotným bohatstvím, ale ti, kteří disponují přístupem k manipulaci s informacemi. Základním projevem tohoto trendu je známá teorie „expertní společnosti“, tedy společnosti, kterou řídí, resp. manipulují „experti“, poradci, lobbisté, osobnosti s výlučnými informacemi.

Jaké důsledky plynou z uvedených skutečností pro požadavek OECD „dobře vzdělané populace“? Dobře vzdělaný jedinec je v tomto pojetí člověkem individuálního úspěchu. Zatímco antické (a ještě osvícenské) pojetí vzdělanosti mohlo být nástrojem emancipace a vzestupu člověka v síti sociálních vztahů, vzdělanost v postindustriální společnosti se stává nástrojem sociální a politické a ideologické manipulace a ostřejší sociální diferenciaci a exkluze víc, než kdykoliv v minulosti. Hodnota vzdělání přetrvává v ideologických reprezentacích, ne ve vzdělání samotném.

Nejnebezpečnější ideologickou manipulací je redukce vzdělanosti na jediné kritérium – uplatnění na trhu práce. Tato prakticistní a ekonomizující interpretace vzdělání směřuje k jeho instrumentalizaci a zcela potlačuje jeho kultivační, humanizující funkci. Instrumentalizace vzdělanosti spočívá v „novém kredencialismu“, tedy v důrazu na certifikáty, které zastupují reálné kompetence. Toto směřování se týká i oblasti pomáhajících profesí, kde by bylo možno očekávat i jiné předpoklady, než uspořádaný soubor vědomostí, dovedností, soudů a úsudků, jenž je obecně považován za vzdělání. Propracovaný systém vzdělávacích standardů v sociální práci (Tomeš, 1997, str. 38-42 a 84-87) je zaměřen na úroveň formálního vzdělání a na minimální standardy obsahů studia sociální práce a ostatní součásti kompetencí sociálního pracovníka reflektuje pouze okrajově. Mám zde na mysli zejména takové kompetence, které nelze získat vzděláváním, například schopnost empatie, altruismus, ochota podřídit osobní

zájmy zájmům potřebných a mnohé další. Právě vzdělávání v oblasti sociální práce ukazuje rizika zúženého chápání profesní přípravy – její redukce na jednu poměrně snadno uchopitelnou ověřitelnou a kvantifikovatelnou součást, na vzdělání. Pomíjí význam interiorizovaných hodnot, světonázorových preferencí a postojů, které lze získávat a rozvíjet v procesu výchovy a které se zakládají už v primární socializaci v rodině jako součást kulturního kapitálu. Vzdělání bez hodnotového rozměru získaného výchovou se pak skutečně stává zbožím, směnitelným na trhu práce, a nikoliv humanistickou hodnotou.

Na pasti ideologických konstruktů společnosti vědění upozornil naléhavě už Konrad Liessmann: „Společnost vědění není nijak chytrá společnost. Omyly a chyby, které se v jejím rámci dějí, krátkozrakost a agresivita, které ji ovládají, nejsou o nic menší, než v jiných společnostech, a je velmi sporné, zda je alespoň všeobecný stav vzdělání vyšší. ... V této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému.“ (Liessmann, 2010, str. 22) Na jedné straně prakticistní a ekonomizující tendence směřují k instrumentalizaci vzdělání a zcela potlačují jeho kultivační (humanizační) funkci, na straně druhé se udržuje představa o sociálně integrační funkci vzdělání rozvíjené zejména v konceptech rovných příležitostí a sociální inkluze. Oba uvedené trendy jsou implikovány v obecné funkci vzdělání jako prostředku kulturního transferu. Sociální priority, které ovlivňují akcenty vzdělávací politiky, jsou přitom určovány politickými strukturami, pro které je tradiční humboldtovská představa humanizující a kultivující funkce vzdělání neperspektivní. Liessmann podotýká, že „...mezery ve vzdělání takzvaných politických elit, jež se projevují v nejjednodušších historických a kulturně historických otázkách, jsou nepřehlédnutelné, a triumf žurnalistiky veřejného mínění je rubem toho, že už nikdo nic neví. Víra v ukládání dat na počítačové disky nahrazuje myšlení, všudypřítomnost informačních databází sugeruje demokratizaci vědění, ačkoliv je to fakticky jen velkoplošná nivelizace vědění.“ (Liessmann 2010, str. 39) Zjednodušeně, ale výstižně tuto situaci ilustruje výrok o akademických aktivitách některých studentů: Oni nemyslí, oni gůglují! Vzdělání orientované pouze na redistribuci informací pak ztrácí svou původní kulturní (kulturogenní a kultivační) funkci a projektuje se pouze ve svém jediném redukovaném významu jako nástroj pro směnu na trhu práce. Jinak řečeno, takto pojmávané vzdělání má pouze horizontální rozměr. Vertikální rozměr vzdělanosti spočívá v transcendentálních spirituálních funkcích a smyslu vzdělání. Duchovní, spirituální smysl vzdělání je naplněn morálními nadosobními hodnotami, legitimizujícími vzdělávání jako intencionální součást a současně i médium animace, tj. kulturního přenosu duchovních hodnot, humanity a vzájemnosti. V tomto komplexním pojetí, kdy akceptujeme jeho horizontální i vertikální dimenzi, můžeme vzdělání vidět jako cestu emancipace člověka od technologické kolonizace a cestu defragmentace mezilidských vztahů.

V oblasti sociální práce je vzdělávání sociálních pracovníků vystaveno riziku indoktrinace sociotechnickými a sociálně inženýrskými tendencemi a ztrátou humanizujícího rozměru vzdělání, který je nepostradatelný pro aktivity všech pomáhajících profesí. Etické aspekty sociální práce, s nimiž se sociální pracovníci vyrovnávají nikoliv vzděláváním, ale v dlouhodobém procesu výchovy, v jehož rámci získávají a rozvíjejí i vertikální dimenzi vzdělání, se stávají v současnosti významnějšími než kdy jindy.

Literatura:

- [1] OECD: *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, Paris: OECD, 2008.
- [2] Liessmann, K.: *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2010, 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- [3] Tomeš, I. a kol.: *Vzdělávací standardy v sociální práci*. Praha : Socioklub/Personnel, 1997, 334 s. ISBN 80-902260-3-5.
- [4] Lipovetsky, G.: *Éra prázdnoty*. Praha: Prostor, 1998, 269 s. ISBN 80-85190-74-5.
- [5] Jarvis, P.: *Adult education and lifelong learning*. New York: Rotledge 2010, 338 s. ISBN 100-415-49478-8.
- [6] Veteška, J. a kol.: *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-87306-04-08.

Kontakt:

prof. PhDr. Dušan Šimek
Katedra sociologie a andragogiky
Filozofická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Tř. Svobody 26, 779 00 Olomouc
Česká republika
Tel.: +420 585 633 391
E-mail: dusan.simek@upol.cz