

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO POMÁHAJÍCÍ DISCIPLÍNA

Jitka Lorenzová

Anotace: Při rozvíjení sociální pedagogiky jako teoretické i praktické společenskovědní disciplíny není možno odhlížet od jejich etických aspektů. V postmoderní životní konstelaci, kdy dochází k znejistění postavení člověka ve světě, vzrůstá význam profesionalizovaného pomáhání, které doprovází jedince na cestě hledání smyslu života i při zvládání obtížných životních situací. Pojetí sociální pedagogiky jako pomáhajícího oboru je východiskem pro její základní etické ukotvení, které poskytuje dostatek prostoru pro dosud neukončené hledání jejího vědního profilu i pro rozvíjení praktických aktivit sociálních pedagogů.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, globalizace, postmoderna, étos pomáhání, pomáhající profese, pomáhající profesionál, syndrom pomáhání, sociální konflikt, komunikace, důstojnost osoby, pomáhající dimenze učitelství.

Úvodem

Sociální pedagogika je relativně mladá a v českém kontextu ještě ne zcela vyhraněná společenskovědní disciplína. Ptáme se po jejím předmětu, cílech, mezioborových vztazích, klientech; uvažujeme o relevantních teoretických východiscích, historických zdrojích, míře aplikovanosti, inspirováme se modely jejího rozvíjení v zahraničí. Zatím neukončené hledání vědního profilu sociální pedagogiky může být na jedné straně pocíťováno jako určitá slabina, na druhé straně však ponechává prostor pro změnu, vývoj, obohacování jejího paradigmatu, otevřenost potřebám praxe. Již dnes je sociální pedagogika postavena dynamikou sociálních změn před mnoho aktuálních úkolů, které je třeba řešit i přesto, že při jejím definování zůstávají ještě některé otázky. **Domnívám se, že jednou z cest, jak projasnit náhled na pojetí sociální pedagogiky v současném světě, je podřízení jejího pomáhajícího významu.** K tomu je nejdříve třeba dotázat se, jaký současný svět je a co je to pomáhání.

Současný svět a předpoklady pomáhání

Žijeme ve světě, v němž se stále

více prosazují mohutné *globalizující tendence*. Tento mnohodomenzionální jev postihuje většinu oblastí našeho života: ekonomickou, monetární, politickou, právní, informační, mediální, kulturní (tedy i vzdělávací). V kontrastu s těmito tendencemi se vyjevuje druhá podstatná dimenze současnosti: ohled k jedinečnému a zvláštnímu. Pokud současnost vydala světu vskutku nějakou novou hodnotu a postavila ji mimo jakoukoli diskusi a zpochybňování, pak je to právě kultivovaný vztah k jedinečnému, slabému, tedy také po ochraně volajícímu – a neglobálnímu! A tak je dnes všudypřítomnou konstantou našeho bytí neustálé střetávání jedinečného a globálního a důležitým posláním každého z nás je hledání a udržování křehké rovnováhy mezi těmito dvěma procesy. Toto úsilí je dnes provázáno řadou konfliktů, z nichž některé ve velmi vyhraněné podobě zpochybňují možnosti vzájemného porozumění jedinců i sociálních skupin.

Otřesení vědomí smyslu života a konflikt často převáděný na boj, nikoli dialog, vymezují sociální pedagogice jako jedno z důležitých, široce založených zadání přispívající k předcházení sociálním konfliktům mezi jedinci, skupinami a širšími sociálními celky a napomáhat jejich řešení.

Popis současné životní konstelace je možno doplnit ještě dalšími pohledy:

- sociologickým: dnešek provází neustálé prověřování autoregulačních společenských procesů, kdy je stále větší míra odpovědnosti přenášena na dílčí společenské subsystémy (Bauman 1995);
- sociálně filozofickým: jsme svědky často velmi nepřehledného boje společenských skupin a jedinců o uznání (Honeth 1996);
- filozoficko-historickým: pro ně je příznačné tvrzení o konci všech projektů či dějin (Fukuyama);
- axiologickým: zpochybňuje objektivizovanou, všeobecně platnou a zavazující hierarchii hodnot;
- etickým: postihuje zejména rozrušení dosavadní tradice a způsobů odpovědného mravního jednání a rozhodování;
- gnozeologickým: zkomplikovaly se předpoklady lidského vědění. Věda každý den vstupuje do zakázaných komnat bádání, aniž by si vědci, u nichž stále přetrvává osvícenecká víra, že právě ona je ztělesněním pokroku, kladli otázku, zda se jejich kroky slučují s dobrými mravy;
- společensko-politickým: občanský život dospěl k nebyvalé pluralitě. Jak se v ni zorientovat, jak ji hodnotit? Je názorová, politická, občanská pluralita dobrá sama o sobě (a pak se pod jejím pláštíkem může skrýt jakékoli šilenství), anebo platí jen z hlediska nějakého účelu (a pak se stává zneužitelnou a manipulovatelnou)? Bude ve věku plurality platit ještě nějaká pravda?

Dnes žijeme nejen v době posttradiční, postkonvenční a postmetafyzické, ale podle některých filozofů (Derrida, Lyotard) také v tzv. *postmoderně*. Sám název jako by signalizoval, že vše důležité, závažné a inspirující už tady bylo. Žít „po něčem“ může naznačovat, že úsilí okcidentální civilizace o ovládnutí světa rozumem se vyčerpalo, že modernita ztratila svoji energii, a že se proto nalézáme v momentě rozpačitého přešlapování, kdy mimořádného významu opět nabývají prastaré biblické otázky „kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme“. ***Mimořádně nalomeno je zejména vědomí smyslu života, spjaté s „odkouzlením“ světa, se ztrátou transcendentna, posvátna, absolutna, tedy něčeho přesahujícího „míru všech věcí“, člověka.*** Vítězství kritického rozumu, které na počátku moderny otevřelo cestu k založení důstojnosti jedince jako autonomní osoby, se zároveň stalo zdrojem novodobých úzkostí moderního člověka, který, zbaven transcendentálního přesahu své pozemské existence a „vykloněn do nicoty“, nese na svých bedrech tíhu veškeré odpovědnosti – a je jen na něm, zda se mu podaří vtisknout vlastnímu životu nějaký autentický smysl.

Skutečnost, že se dnes jen obtížně orientujeme ve složitém provozu společnosti a mnoha věcem nemáme šanci porozumět, nedokážeme jim vtisknout význam, pak vede ke zvláštnímu typu lhostejnosti, k novým typům odcizení, jež mohou závažně narušit náš pocit životní pohody. Tento latentně krizový moment je jednou z možných obecnějších příčin, proč řada mladých lidí a dnes už i děti hledá bez ohledu na případná rizika jiné cesty, jak dát svému životu vlastní, neodcizenou tvář, spojenou s lákavým prožitkem svobody volby. ***V této souvislosti stojí za zamyšlení, zda dalším, metodologicky velmi závažným zadáním sociální pedagogiky, není návrat ke kořenům spočívající ve znovuoživení***

původního platonského mýtu, kdy úlohou moudrého člověka bylo vyvedení jedince z jeskynního šera k nahlédnutí pravých idejí, poznání pravdy, dobra a krásy. Pomocná role pedagoga (ať již učitele, výchovného poradce, vychovatele...) spočívající v trpělivém provázení dospívajícího je v tomto smyslu nezastupitelná a jeho profese je již svou podstatou *archetypálně* pomáhající: „Učitelství jako nejdůležitější zprostředkování výchovy a vzdělávání... může být považováno za profesi archetypální pomoci“ (Altarejos 1998, s. 50).

Pro přítomnost je dále příznačná orientace na dialog, rozhovor, komunikaci. Tento „komunikativní obrat“ upozorňující na to, že člověk je bytost především „jazykující“ (Ludewig 1992), připoutává pozornost k dalšímu zadání sociální pedagogiky, resp. sociálních pedagogů: *rozvíjet takové formy komunikace, které vytvářejí předpoklady pro porozumění ve všech podstatných oblastech lidského života a umožňují, aby jedinec prožil pocit vlastní jedinečnosti a důstojnosti.* K tomu připomeňme, že Husserl (1996) upozornil na to, že každý člověk má vlastní vědomí o světě, k němuž přináleží nejenom „originální vjemové pole“, ale také „horizont vcitování“ a „horizont spolumsubjektivity“. Kultivace těchto horizontů stojí již několik desítek let v centru pozornosti společenských věd, a dokonce se v mnoha ohledech stala bází soudobého pomáhání (v této souvislosti lze upozornit na fenomenologické zdroje radikálního konstruktivismu a jejich vliv např. na systematickou terapii).

Současnost lze také charakterizovat jako svět, v němž nebyvalého rozkvětu dosáhlo profesionalizované pomáhání, tzv. pomáhající profese (helping professions), které reagují na nejrůzněji diferencované situace, v jejichž jádře je uzavřen sociální či psychologický konflikt. Pomáhající profese dnes v pod-

mínkách České republiky reprezentují zejména lékaři, zdravotní sestry, sociální a poradenská pracovníci, psychoterapeuti, ale také učitelé a výchovní pracovníci. Význam některých z těchto profesí stoupá i s mírou rozvoje nevládního sektoru a s jejich nezanedbatelným ekonomickým potenciálem: je možno souhlasit s Altarejosem, že v současné době tyto profese již tvoří tzv. čtvrtý sektor ekonomiky a že konstituováním terciární sféry nebyly možnosti trhu zdaleka vyčerpány (Altarejos 1998, s. 43).

V naznačených souvislostech je zcela na místě otázka, jaké operační pole je mezi pomáhajícími profesionály určené sociálním pedagogům, kteří jsou „vrženi“ či „radikálně situováni“ do nejrůznějších situací, jež musí řešit i přesto, že budoucí, konečné zacílení sociální pedagogiky je dosud otevřené nejrůznějším variantám vývoje: je možno uvažovat o konverzi sociální práce a sociální pedagogiky (tato diskuse je dnes aktuální zejména na Slovensku), lze se dát cestou posílení sociální dimenze vzdělání (vzdělání jako prostředek sociální mobility, vzdělání jako předpoklad kulturního porozumění, vzdělání jako náplň aktivního stáří), můžeme preferovat orientaci na specifické obtíže dětí a mládeže včetně zaměření se na primární i sekundární prevenci sociálních patologií či více rozvíjet otázky mimoškolní výchovné práce. *Jsem však přesvědčena o tom, že svorníkem všech těchto orientací a bezpečnou základnou úsilí sociálních pedagogů bude vždy snaha o pozitivní osobnostní změnu žáka v duchu socializačního úsilí a důraz na étos pomáhání.*

Étos pomáhání

a pomáhající profesionál

Zaměříme-li svoji pozornost na etiku pomáhání, lze konstatovat, že není pozdním výplodem modernity. Pomáhání jako takové je samo o sobě etickou praxí.

Po celá dlouhá staletí mělo jako účinná hodnota vliv na zjemňování mezilidských vztahů a bylo první „prevencí“ lhostejnosti, sobectví a sebestřednosti. Nemělo by však šanci prosadit se, kdyby lidská přirozenost nebyla také sociální povahy a kdyby člověk nebyl odkázán díky své fyzické nedostatečnosti již od počátků svého pobytu ve světě na spolupráci a pomoc druhých. Ukazuje se, že pomáhání je více kulturní hodnotou než instinktivně naprogramovanou kvalitou emocí nebo projevem chování, je výzvou, již dopřáváme sluchu často v rozporu s naším okamžitým chtěním. Má deontologický rozměr, je mravní povinností a jako takové je jeho odepření spojeno u kulturního člověka s pocitem studu či viny.

Ětos pomáhání, tato mravní norma západní civilizace pozdvižená křesťanstvím mimo jakékoli zpochybnění, se začíná proměňovat v souvislosti s naznačenými procesy profesionalizace na konci 19. a v průběhu 20. století. Jeho původní ukotvení v lásce jako agape bylo nahrazeno profesními etickými kodexy a vzájemná mezilidská pomoc vstoupila do sféry placených služeb. V této souvislosti je zajímavé sledovat, jak se během několika desetiletí původně expertní, terapeuticko-diagnostické, kurativní či na sanaci životních poměrů zaměřené založení pomáhajících oborů proměnilo pod vlivem široce pojatých lidských práv, humanistický orientované filozofie a psychologie na ne-direktivní, na klienta zaměřenou metodiku. Klient, jenž se nakonec podle Úlehly (1996) stává jediným zplnomocněným „držitelem problému“, přejímá odpovědnost za jeho řešení. Mistrovství pracovníka v pomáhajících profesích pak spočívá v tom, jak úspěšně se mu podaří dovést klienta k odhalení tohoto důležitého momentu: za řešení svých životních obtíží musím převzít odpovědnost a jen tak se mi podaří dospět k vyrovnání se s nimi.

Do centra pozornosti současného pomáhání se dostává změněný vztah pracovníka ke klientovi, který není odsuzující anebo moralizující, ale založený na porozumění. Soudobé výzkumy ukazují, že na pracovnících pomáhajících profesích se cení nejvíce osobnostní vlastnosti projevující se v sociálním styku, tj. ve vztahu ke klientovi. Jde v první řadě o empatii, náklonnost, trpělivost, vřidnost (Kopřiva, 1995), tedy o vlastnosti, jež bývají někdy označovány také jako sociální dovednosti či kompetence.

Ideálním pracovníkem pomáhající profese je tedy prosociálně orientovaná zralá osobnost, vědomá si svého životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, soudržnou životní filozofií a ustálenou hierarchií hodnot, osobnost bez neurotických či psychopatických rysů, s předpoklady sebereflexe vlastního rozhodování, jednání i emocí, otevřená podnětům, ochotná se sebevzdělávat i procházet pravidelnými supervizemi. ***Snaha nepromarnit takový profesionální i lidský potenciál přivádí sociální pedagogiku před další zadání: definovat funkce a poslání sociálního pedagoga, jeho profesní přípravu, vytvořit pravidla supervize a formy její realizace, usilovat o otevření školských i neškolských institucí této profese a pomoci jí tak nalézt odpovídající místo na trhu práce.*** Domnívám se, že tato „pragmatická“ cesta může být realizována jen ve spolupráci mezi jednotlivými institucemi a s podporou ministerstva školství.

Pokud jde o osobnostní předpoklady pomáhajícího, je třeba mít také na zřeteli určité nebezpečí, které vyplývá ze základního určení pomáhající profese: pro slabé, vnitřně nejisté, zakomplexované, neurotické osobnosti se „pomáhání“ může zvrtnout v nutkavou obsesi, jejímž prostřednictvím řeší hlavně svoje problémy, nikoli obtíže klienta. Do popředí pozornosti se dostává tzv. *syndrom pomáhajícího*, který se např.

v Schmidbauerově psychoanalytické interpretaci jeví jako soubor projevů založených v dětství odmítnuté jedince a projevující se identifikací s rodičovským Nadjá, narcismem osobnosti, distancí od lidí, kteří nepotřebují pomoci, a nepřímou agresí vůči těm, kteří pomoc přijímají (Schmidtbauer 2000). Skutečnost, že pomáhající profesionálové jsou ve vyspělém světě častými příjemci psychoterapeutické péče, poukazuje na nebezpečí, které takové osobnostní vyladění přináší. Dalším úskalím pomáhajících profesí je malý zřetel pomáhajícího k obnově energetického potenciálu spjatý se ztrátou smysluplnosti jeho práce, tzv. *syndrom vyhoření*.

Učitel, učitelská profese a pomáhání

Společnost současného (vyspělého) světa bývá také označována přívlastkem „učící se“. Tím je podtržen význam, který je dnes připisován vzdělání jako jedné z cest jak nejen udržovat společenskou stabilitu, ale zejména podporovat její dynamiku. Zájem o celoživotní rozvíjení potenciálu jedince, vytváření evropského vzdělanostního prostoru (orientace na instrumentálnost a flexibilitu vzdělání, kompatibilita vzdělávacích programů, mobilita odborníků, učitelů a studentů), to vše jsou priority EU v oblasti vzdělávání.

Obrátné-li naši pozornost k dospívajícím, můžeme konstatovat, že jejich život již je a bude stále více po velmi dlouhou dobu ovlivňován řízeným vzděláváním, jehož formy ovšem budou po dosažení povinné školní docházky stále diverzifikovanější. I dnes však platí, že ve výchovně-vzdělávacích aktivitách mají nezastupitelné místo učitelé, neboť jsou dětem a dospívajícím nablízku po relativně dlouhou dobu. Stávají se tak spoluzodpovědnými nejen za řízení procesu učení, ale také za *kvalitu života* svých svěřenců. Paradigma jejich profesionality se tak

rozšiřuje o oblast sociální podpory a pomoci. *Domnívám se, že významným a v současnosti velmi aktuálním zadáním sociální pedagogiky je práce na rozšíření pomáhající dimenze učitelství*. Pro vyjasnění východisek této pozice je třeba zamyslet se nad pojetím učitelství jako profese a nad omezeními, která neumožňují přijmout učitelství v duchu současných sociologických definic profesionality plně jako profesi klientskou.

Španělský teoretik výchovy F. Altarejos ve své analýze profesionality ve vztahu k učitelství vybírá jako její základní znaky tyto charakteristiky: znalosti založené na teorii, podřízení profesionála zájmům a dobru klienta, právo formulovat autonomní soudy nezávislé na mimoprofesi kontrolu (Altarejos 1998, s. 36).

V kontextu školy je však naplňování těchto znaků profesionality komplikováno specifickými obtížemi, pro něž bývá učitelství označováno také jako semiprofese: v českém kontextu lze uvést např. vysoký stupeň feminizace, nepropracovaný systém dalšího vzdělávání učitelů, neadekvátní finanční ohodnocení učitelů komplikující vřazení učitelství mezi vysoce ceněné profese a podřívající sebevědomí a profesní hrdost učitelstva.

Další obtíže spočívají v tom, že většina pomáhajících profesí buduje svoji profesionalitu na akceptování klientského vztahu. Převažující klientela škol a učitelů, žáci, však má svoje zvláštnosti. Vzhledem k věku jde o klienty právně nezpůsobilé, tudíž nemožnou s profesionálem uzavírat kontrakt. To dělají jejich rodiče, kteří ovšem bezprostředně „nekonzumují“ nabízenou službu, a proto ji také nemohou plně posoudit, neboť se neúčastní na bohatém a často složitě strukturovaném sociálním školním světě a neparticipují na zmiňovaných horizontech vcitování a spolusubjektivit.

Učitel také nemá nikdy takovou kontrolu nad průběhem a výsledkem své práce, jako

mají jiní profesionálové (lékaři, inženýři, stavitelé...). Výkon a výsledek ovlivňuje celá řada faktorů, které nejsou závislé na jeho vůli a chtění (např. zda se dítě doma pravidelně připravuje na výuku, chodí-li včas spát, setkávali se doma či na ulici s xenofobií, rasismem, agresivitou...). Dítě žije v mnoha dalších světech než je svět školní; mohou být významnější a lákavější, a proto učitel nemůže i při nejlepší vůli zcela ručit za osobnostní vývoj žáka, tedy za to, co je v praxi i teorii považováno za nejzávažnější výsledek jeho práce.

Se soudobým vymezováním pomáhajících profesí koresponduje u učitelství zejména druhý požadavek, dbát na dobro klienta. Úsilí o dobro dítěte je možno interpretovat nejen prostřednictvím cílů výchovy, ale také v užším smyslu, který je aktuální právě na půdě sociální pedagogiky: dbát o obranu a ochranu žáka, snažit se pomáhat změnit to, co žáka trápí, ba dokonce ohrožuje, obecněji co je překážkou jeho vývoje. *Na pořadu dne je tedy posílení sociální dimenze výchovně-vzdělávací práce, rozvíjení sociální práce ve škole.*

Do škol dnes stále častěji chodí děti, jejichž rodinné zázemí, způsoby chování i hodnotové orientace se odlišují od vžitých norem, sloužících jako určité vodítko pro řízenou socializaci. Reformní pedagogika podrobila ostré kritice pojetí dítěte v tradiční škole a mohutná vlna emancipačních snah sociálních skupin přinesla také koncept dětských práv. Sedmdesátá léta zpochybnila význam vzdělávací funkce školy a diagnostikovala tzv. krizi ve vzdělání (Coombs 1985). Rozmach mediální sféry a nosičů informací znejistily učitelské sebevědomí založené na distribuci vědomostí. Tyto jevy, budící u učitelské veřejnosti zpočátku jisté znepokojení, je však možno přijímat a hodnotit také pozitivně: uvolňují učitelům ruce i pro jiné aktivity, než je zprostředkovávání

vědomostí, a celkově vytvářejí prostor pro posun ve vnímání učitelské profese.

Učitel již není pouze vykladačem, ale komunikujícím partnerem. Bude-li umět nalozit s uvolněným prostorem, může v daleko větší míře a přesvědčivěji uplatňovat všechny složky své osobnosti, a stát se tak důvěryhodnou bytostí, která má zájem o žáka a má čas na jeho starosti. Život, který je také důležitým zdrojem poznání a který se, jak poukázal před půlstoletím Ortega, poněkud nespravedlivě vytrácí z filozofických koncepcí o člověku, tedy život denně přináší příběhy lidí, kteří ztroskotali, protože jim nikdo včas nepomohl. Mezi ně mohou patřit i naši žáci. *Současná doba proto vyžaduje, aby příprava učitelů na vysokých školách prošla určitou revizí a byla obohacena o rozvíjení řady dalších odborných předpokladů, v nichž by zásadního významu nabylo pomáhající, sociálně pedagogické hledisko, sjednocující až dosud přísně oddělené a dostatečně neprovázané oblasti.* K okruhům takových předpokladů patří například:

- orientace na žáky, kteří jsou více než jini díky svým možnostem nebo sociálním okolnostem předurčení k tomu, aby se dostávali do životních krizí (děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, sociálně slabých rodin, dysfunkčních rodin, děti s LMD, děti trpící syndromem týraného a zneužívaného dítěte, děti bez kvalitně založených zájmů...),
- včasná diagnostika obtíží psychosociální povahy a adekvátní práce s jejich nositelem,
- přiměřené formy komunikace se všemi žáky, snaha o dosahování mezigeneračního porozumění, nabízení podpory a pomoci,
- orientace ve vládním i nevládním pomáhajícím sektoru, zprostředkování kontaktu mezi dítětem, rodinou a příslušnou institucí, znalost zásad krizové intervence,

- přehled v nabídce programů sociální prevence a jejich aktivní tvorba, využívání a podpora prevence vrstevnické (peer programy),
 - podpora a rozvíjení mimoškolních a zájmových aktivit dětí a mládeže,
 - rozvíjení komunitního pojetí školy jako přirozeného centra lokální komunity.
- Z tohoto letmého výčtu je zřejmé, že v oblasti komplexně pojaté učitelské přípravy je řada bílých míst, která by mohl naplnit důraz na sociálně pedagogické hledisko.

Ve svém příspěvku jsem se pokusila nastínit pouze některé z cest, kterými by se v brzké budoucnosti mohla ubírat sociální pedagogika. Ať již dynamika vývoje přinese jakákoli zadání, domnívám se, že jejich společným východiskem bude důraz na pojetí sociální pedagogiky jako pomáhající disciplíny, která vychází z potřeb jedince a snaží se je uvádět do souladu s potřebami společenskými.

Vybraná literatura:

- ALTAREJOS, F. – IBÁÑEZ-Martín, J. A. – JORDÁN, J. A. – JOVER, G.: *Ética docente*. Barcelona, Ariel 1998.
- BAUMAN, Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha, SLON 1995.
- BĚLOHRADSKÝ, V.: *Kapitalismus a občanské ctnosti*. Praha, Čs. spisovatel 1992.
- COOMBS, P. H.: *La crisis mundial en la*

educación. Madrid, Santillana, S. A. 1985.

- GABURA, J. – PRUŽINSKÁ, J.: *Poradenský proces*. Praha, SLON 1995.
- HONNETH, A.: *Sociální filosofie a postmoderní etika*. Praha, Filosofía 1996.
- HUSSERL, E.: *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha, Academia 1996.
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J.: *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha, Karolinum 1998.
- KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha, Hestia 1995.
- LORENZ, K.: *Odumírání lidstosti*. Praha, Mladá fronta 1997.
- LUDEWIG, K.: *Systemická terapie – základy klinické terapie a praxe*. Praha, Palata 1992.
- LYOTARD, J.-F.: *O postmodernismu*. Praha, Filosofický ústav AV ČR 1993.
- MATOUŠEK, O.: *Ústavní péče*. Praha, SLON 1995.
- ORTEGA y Gasset, J.: *Úkol naší doby*. Praha, Mladá fronta 1969.
- ŘEZNÍČEK, I.: *Metody sociální práce*. Praha, SLON 1994.
- SCHMIDBAUER, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha, Portál 2000.
- ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat*. Písek, Renaissance 1996.
- WEBER, M.: *Autorita, etika a společnost*. Praha, Mladá fronta 1997.