

K PRŮSEČÍKŮM A SOUVISLOSTEM SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PODPORY A SOCIÁLNÍ PRÁCE

(Inklusivní vzdělávání ve vybraných interdisciplinárních souvislostech)

Libor Novosád

Úvodem

Cílem této stati je upozornit na souvztažnosti speciální či inklusivní pedagogiky a sociální práce v rámci ucelené podpory osob s postižením bez rozdílu věku, resp. v různých fázích jejich života.

S lidským usilováním a specifickým údělem každého člověka nepochybně souvisí edukace (resp. pedagogika, tj. věda o teorii a praxi výchovy a vzdělávání) jako proces přípravy člověka na život včetně toho, aby chtěl, uměl a dokázal „usilovat“ a byl schopen čelit osudu, resp. nepříznivým okolnostem a situacím. **„Úlohou výchovy je probudit v člověku člověka“** (Pythagorás) – tento citát zcela přesně vymezuje poslání edukace, přičemž v obecné rovině lze říci, že (upraveno podle Průcha a kol., 2001¹):

- **Výchova** je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti, pojem má eticko-normativní nádech, mluví se o výchově mravní, vlastenecké, estetické, citové, výchově k rodičovství a manželství apod. Je zaměřena na proces předávání zkušeností dalším generacím. Vštěpuje návyky, působí na charakter jedince a utváření jeho tělesných a duševních vlastností.
- **Vzdělávání** je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, znalostí, dovedností, postojů aj., realizovaný prostřednictvím formálních i neformálních edukačních procesů ve všech fázích lidského života.

Edukace má za úkol kultivovat v člověku lidství, podpořit procesy individualizace i socializace a současně je udržet v rovnováze, což je předpoklad bezproblémového fungování člověka jako osobnosti i příslušníka lidského společenství. Tento úkol sám o sobě bezpochyby koresponduje s jedním ze základních poslání sociální práce (dále též SP), čemuž se zde budeme na mezioborové makro-úrovni věnovat.

Funkce edukace v soudobé společnosti

V minulosti lze vysledovat chápání výchovy buď jako nějaké pomoci, **vedení člověka k tomu, aby se stal sám sebou** (dobrým člověkem, jímž je od přírody, resp. od Boha), nebo naopak jako nějaké **formování či přetváření člověka k tomu, aby se stal něčím/někým jiným** (čím od přírody není, ale čím je žádoucí, aby se stal). Každá

¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001.

výchova, resp. každý model pedagogického působení² vychází nutně z určitého ideálu, postulovaného lidskému obrazu.

Současná pedagogika a pedagogická antropologie usilují o **komplexní pohled na člověka a proces jeho edukace**. Pluralitní principy chápou jako otevřenost a nehotovost poznání, vidí jednotlivé směry jako komplementární, které se navzájem nevylučují, ale spíše se doplňují a korigují. Snaží se o určitý universalismus a shodu na základě tolerance k rozmanitým možným názorům a přístupům. Již **neplatí rigidní "bud' a nebo", nýbrž moudré, otevřené "nejen, ale i ..."**. Být účasten na edukačním procesu je vlastní každému člověku, jediné, **čím se mohou lidé s postižením jevit (zdát) odlišnými, je potřeba aplikace takových metod a přístupů, které jim umožní překonat určité překážky či znevýhodnění nejen v edukaci** a zapojit se do nekonečného (nikdy nekončícího a z pohledu člověka i světa neukončitelného) proudu rozvoje lidstva prostřednictvím výchovy a vzdělávání. (Novosád, 2011b)

„Stejnost a rozdílnost se potřebují. Tím, čím jsme, jsme díky vztahům s druhými. Vždyť osobní identita se utváří vždy v dialogu. Pokud jedinec nerozumí sobě, nemůže rozumět druhým. Sebevědomí je dáno rozsahem našeho poznání jiných existencí.“ (Fay, 2002) Tato teze připomíná, že mezi fundamentální témata či otázky edukace patří utváření identity jedince a tázání týkající se přirozenosti i jinakosti/rozdílnosti člověka a společenské akceptovatelnosti jeho životních potřeb. Přestože se ve Všeobecné deklaraci lidských práv (OSN, 1948) říká, že *„lidé jsou svobodné, navzájem si rovné a rozumem nadané bytosti“*, hledáme stále vymezení toho, co je přiměřené přirozenosti a důstojnosti člověka. Současně si uvědomujeme onen rozdíl mezi **rovností**, jako ideou, a **rovnoprávností**, jako dosažitelným stavem.

Edukace má podstatný význam v přípravě člověka na život včetně toho, aby byl schopen **respektovat a akceptovat jinakostní (tj. diverzitní) princip jako přirozenou součást humanistické podstaty moderní společnosti**. Právě prostřednictvím výchovy, vzdělávání a celoživotního zkušenostního učení³ je uvědomování si přirozené lidské

² Každý pedagogický postoj v podstatě reflektuje představy o člověku, na kterého se edukační proces zaměřuje. Ve vztahu k předmětu pedagogiky/edukace, sociální práce, speciální pedagogiky a dalších pomáhajících profesí je významné moderní pojetí filozofie výchovy, v němž lze ve vztahu k tomuto tématu vymezit podle Radima Palouše (Novosád, 2004) tři ohniska zájmu:

- a) **koncepte člověka** a jeho vychovatelnosti i životního smyslu;
- b) **možnosti a meze lidského poznání i jeho dalšího předáváníí**, zkoumání relevantních výchovných vlivů a stylů;
- c) **hledání stanovisek k lidskému životu a světu hodnot**, etické otázky výchovy včetně určení cílů a povahy výchovy.

³ Vzpomínám si na mé dojmy ze studijních pobytů ve Švédsku a Dánsku nebo v Kanadě. V běžném životě se zde neseťkáte se segregací, intolerancí, předpojatostí a z velké části je to dáno právě tím, že od raného dětství lidé vyrůstají ve společnosti, která etnickou nebo tělesnou jinakost přijala, nemá s ní problém, a **„normalitu“ neodvozuje od toho, jak člověk vypadá** (viz např. haló efekt při hodnocení obličeje či postavy a její lokomoce) **a pohybuje se, ale od toho jak se chová, jak v rámci svých možností plní své role – dle věku, vzdělání, schopnostem, postavení atd., jaké má vztahy s ostatními, jaký má poměr k běžným právům i povinnostem a jak se zapojuje do života v komunitě i společnosti**.

jinakosti jednou z cest k přijetí přirozené různosti či rozmanitosti v lidském společenství, tzn. principu **diverzity**⁴. Obdobný posun můžeme zaznamenat mj. u intolerance, jejíž podstata je výrazně odmítavá, přes toleranci, tedy pochopení, že existují jevy, se kterými se sice nemusí každý ztotožnit, ale měl by respektovat, že patří do spektra jevů lidského života, až k akceptaci a harmonizaci, tedy k samozřejmému přijetí jedinečnosti každého individua a pochopení, že různorodost a osobitost prostě patří k varietě fenoménů provázejících život člověka a vývoj společnosti. **Aktivní (pro)diverzitní postoje k lidem s postižením tak mohou přispět k jejich destigmatizaci a zlepšení kvality jejich života i eliminaci předpojatosti či předsudků vůči nim.**

Předsudky nepatří do moderní demokratické společnosti a v boji proti nim sehrává zásadní úlohu informovanost, otevřenost a nepředpojatost, tedy žádoucí rysy, na jejichž utváření se podílí právě výchova a vzdělávání, jejichž výstupem je žádoucí morální, kulturně-vzdělanostní úroveň člověka i společnosti. Proto hraje významnou roli uplatňování diverzity v edukačních (jistou paralelu hle spatřovat v cílech a nástrojích multikulturní výchovy) a socializačních procesech, kladoucích důraz na jedinečnost a neopakovatelnost (tedy přirozenou variabilitu a různorodost personálních fenoménů) každé lidské bytosti. Za jistý protipól diverzity a multikulturality lze považovat asimilaci, která stírá přirozené kulturní, etnické, hodnotové, ideové aj. rozdíly mezi lidmi a v podstatě tak nastoluje jakýsi uniformní většinový „řád“. (Novosád, 2011b)

Člověk vzdělávaný, vzdělaný a sociálně fungující

Edukace a sociální práce mají společný cíl – napomáhat tomu, aby člověk v interakci se společností co možná nejlépe fungoval a neměl problémy, ani je nepůsobil jiným. Tím ho podporují v tom, aby žil důstojným, hodnotným, neexkludovaným životem, našel svou identitu i místo ve společnosti, uměl respektovat její pravidla a využívat veřejné zdroje, byl aktivním občanem, zužitkoval svůj potenciál a nebyl diskriminován.

⁴ Podle T. Sokolovského (upraveno) „*diverzitu v lidské společnosti definujeme jako princip, který umožňuje všem lidem, bez ohledu na individuální odlišnosti, plně rozvinout jejich osobní potenciál. To znamená, že ji chápeme jako naplňování principů rovných příležitostí pro různé skupiny minorit ve společnosti. Určitá odlišnost, která zakládá příslušnost k určité minoritě, neznamená diskriminaci, ale příležitost k plnohodnotnému uplatnění jak v pracovním kolektivu, tak v občanské komunitě. Principy diverzity se často zaměřují s rovnými příležitostmi, ale zatímco rovné příležitosti mají národní i mezinárodní legislativní rámec a jsou právně vynutitelné, principy diverzity je možné naplňovat na základě uvědomělé dobrovolnosti. Uplatňování principů diverzity ve společnosti znamená, že se společnost snaží přijmout, udržet, podporovat a dále podněcovat rozvoj jedinců z různých menšin a přispívat k obohacování většinové společnosti na základě různosti členů těchto menšin, přičemž principy diverzity lze aplikovat na všechny minority. Jejich respektování znamená, že odlišnost příslušníků jednotlivých menšin nezakládá možnost jejich diskriminace (a to ani pozitivní). Naopak, vzájemné ovlivňování a propojování (prolínání) menšin a většinové společnosti vytváří synergické efekty jak v přijímání menšin většinovou společností, tak v jejich vzájemné interakci v pracovních kolektivech i občanských komunitách.*“

Neustále se měnící přírodní a sociální prostředí je pro každého jiné. Potřeba a nutnost reagovat na vlivy, přizpůsobovat se jim a také působit na prostředí je hnací silou psychického vývoje jedince a geneze lidské společnosti jako takové. P. Cakirpaloglu⁵ (2004) o tom soudí: **„Člověk existuje v neustále interakci se světem vlastních prožitků. Řada subjektivních a objektivních činitelů působí na osobnost a určuje její jednání. Směr a intenzita vyvolaných změn rovněž souvisejí s podstatou jednotlivých osobnostních charakteristik; nejsnadněji lze měnit povrchové vlastnosti osobnosti (rysy, izolované názory, jednoduché návyky atd.), zatímco centrální vrstvy osobnosti (postoje, individuální a kulturní hodnoty, ideologické orientace atd.) manifestují podstatnou odolnost vůči změnám.“**

Souvislosti mezi edukací a sociálním i osobním fungováním jedince jsou zřejmé mj. v procesu socializace, jímž chápeme pasivní i aktivní učení, v němž si člověk osvojuje (internalizuje) určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, sociálních rolí, způsobů chování a jednání, jež mu umožňují začlenit se úspěšně do určité společnosti a aktivně se účastnit společenského života. Spolupůsobením společností a autoregulace se člověk stává společenským tvorem. Edukace tak zásadním způsobem přispívá k **enkulturaci**, tj. k procesu učení se jedince žít ve společnosti a její kultuře, přičemž jde o tu část socializačního procesu, během něhož se původně neutrální a „nekulturní“ jedinec stane integrální součástí společnosti, jejíž kulturu přejímá (obvykle, resp. v ideálním případě). Enkultura je neukončený celoživotní proces, vzájemně propojený a podmiňující se s učením. **Poruchy v socializačním procesu, resp. jejich následky mohou rovněž jedince přivést do gesce SPr, stejně jako psychosociální zanedbanost, tedy důsledek nedostatečné výchovy, výuky, podnětů a závad v životním (rodinném, resp. sociálně-existenčním) prostředí**, přičemž přemístěním zanedbaného jedince (zejména dítěte, mladistvého) do vhodných životních podmínek většinou dochází nejen ke zlepšení úrovně socializace a kultivovanosti, ale nezřídka i ke zlepšení výkonnosti kognitivních (intelektových) funkcí. Její řešení spočívá jak v oblasti nástrojů a metod SPr., tak edukace. Je tedy zřejmé, že edukační možnosti a příležitosti osob s postižením patří k základním celoživotním formativním vlivům.

Konkrétní opatření v jednotlivých fázích speciálně pedagogické podpory kooperativně propojují jak práci diagnostickou, poradenskou a metodickou i spolupráci s dalšími odborníky (lékaři, rehabilitační pracovníci, psychologové a sociální pracovníci), tak též přímé pedagogické působení ve výuce a interaktivní spolupráci s žákem, studentem, klientem i jeho rodinou. V praxi je pak nezbytné zabezpečit určitou rovnováhu mezi institucionální podporou a přímou prací s OTP. Například při proinkluzivních snahách u dětí a mládeže jsou často preferována systémová či metodicko-organizační opatření a je opomíjen vnitřní rozměr (osobní dimenze⁶) toho, komu se má pomoci. Obdobně může

⁵ Psychologie hodnot. Olomouc: Votobia 2004.

⁶ Nezapomínejme na **pocity, prožívání dítěte** (žáka, studenta) – vždyť je-li přijato do běžné/mainstream školy, je vyhráno jen tehdy, když dítě ve škole prospívá, rozvíjí se a hlavně pokud se v ní cítí dobře, tedy jestliže se adaptuje na podmínky této školy, když je partnersky akceptováno učiteli i spolužáky a stalo se

v této souvislosti docházet k neprovázanosti mezi metodickými doporučeními příslušného školského poradenského zařízení (PPP, SPC) a samotnou odbornou podporou i metodickým vedením učitelů, kteří s žákem přímo pracují, a kteří by měli strategii jeho podpory přijmout. Sem patří i její harmonizace s pomocí asistenta pedagoga (facilitace během školního procesu, tzn. související s výchovně-vzdělávacími aktivitami, spadá do kompetence školy, resp. MŠMT) a osobního asistenta (facilitace mimo přímé edukační, resp. školní aktivity náleží pod MPSV, potažmo organizaci tuto službu poskytující).

Předpokladem úspěšné pedagogické práce je přesvědčit vzdělávané (s možným zkušenostním deficitem, někdy i značně odtržené od možnosti konfrontace vlastních vědomostí s okolní realitou) o tom, že každý poznatek či dovednost může mít svůj význam také v praktickém životě, tedy umět jim ukázat, „**k čemu jim to bude, jak nebo v čem to mohou využít**“. Filozofii individuálně diferencovaného pedagogického působení zcela lapidárně vystihuje čínské přísloví: „**Řekni mi a já zapomenou, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já pochopím.**“ (Novosád, 2011a)

V praktickém působení SPr na klienty jsou přítomny různé zjevné i latentní výchovné či edukační nástroje a efekty, proto **sociální práce může zlepšovat podmínky pro život i edukaci jedince** (mj. potřeby, rodina, prostředí) **a zvyšovat tím jeho šanci na seberealizaci, občanské začlenění a pracovní uplatnění. Pedagogika naopak může přispívat k tomu, že jedinec získá takové znalosti a dovednosti, které mu napomohou k dobrému osobnímu i společenskému fungování, čímž se sníží riziko, že se v průběhu života dostane do svízelné či rizikové životní situace a stane se klientem sociální práce.**

Vybraná sociální rizika a cesty k jejich prevenci i řešení

Pro vztah mezi edukací (výchovou, vzděláváním, výcvikem) a sociální prací je zásadní, že **pokud má člověk vzdělanostní i zkušenostní deficity, je více ohrožen životní nepohodou, strádáním a sociálním vyloučením – obtížněji přijímá společenské normy a pravidla, není plně orientován, je zneužitelný, svízelněji shání práci i bydlení, hůře čelí nepříznivým životním okolnostem, a tudíž dokáže obtížněji zabezpečovat své potřeby i potřeby svých blízkých.** Tím se u něho zvyšuje pravděpodobnost, že se stane (nebo bude opakovaně stávat) klientem SPr, což se může týkat i osob s postižením.

Momentem, aktuálním podnětem, který by měl odbornou (včetně pedagogů a sociálních pracovníků) a rodičovskou veřejnost inspirovat k edukačně-preventivním či nácvikovým aktivitám, je **probíhající proces emancipace, resp. autonomizace lidí s postižením, zejména těch, kteří přecházejí z ústavní/rezidenční péče nebo z primární rodiny**

součástí třídy, a nikoli „cizím a omezujícím“ prvkem ve třídě či komplikujícím elementem ve škole. Jen tak lze předejít situacím, kdy sám žák, zdánlivě úspěšně integrovaný, žádá o návrat do speciální školy. To potvrzuje i má poradenská praxe.

do samostatnějšího či samostatného, otevřeného života. V praxi se někdy totiž ukazuje, že věnujeme dostatek pozornosti systémové nebo institucionální podpoře tohoto životního kroku, avšak vlastní osobní příprava lidí s postižením a jejich vybavenost potřebnými sociálními dovednostmi k sebeuplatnění a občanskému životu zůstává poněkud v pozadí pozornosti. Poznatky ze samostatného života lidí s postižením dokládají, že právě **získání a upevnění potřebných návyků, zkušeností a sebeobránných mechanismů nebo dovedností je tím, co by mělo procesu faktického osamostatňování předcházet, a na co bychom se měli pedagogicky zaměřit** (i třeba zpětně, než vůbec).

Aniž bychom se chtěli dopouštět paušalizace, lze konstatovat, že jedinci s postižením se mohou s větší pravděpodobností stát obětí trestného činu, manipulace či nerovného zacházení (diskriminace) obzvláště proto, že (podle Novosád, 2011a):

- Mohou mít omezenou lokomoci a orientaci, tedy mají ztíženou možnost samostatného pohybu i možnost útěku či fyzické obrany, je-li to potřeba;
- mohou mít problémy s komunikací, způsobené spasticitou, postižením sluchu nebo narušenou komunikační schopností (mj. vadou řeči);
- mohou mít potíže s prostorovou orientací z důvodu zrakového postižení, nezkušenosti či snížené mentální úrovně;
- mohou mít problémy s vyjadřováním i porozuměním z důvodu nekompatibility užívaného znakového systému - příkladem jsou lidé s omezenou slovní zásobou, se sníženou mentální úrovní nebo ti, kteří komunikují alternativním způsobem (znaková řeč, piktogramy, makaton, VOKS apod.);
- mohou mít nedostatečné sociální zkušenosti, a tedy i nezafixované modely přiměřeného chování ve standardních i zátěžových a rizikových situacích;
- mohou být podnětově deprivovaní a trpět nedostatkem zájmu a interpersonálních kontaktů, mohou tedy příliš důvěřivě reagovat na jakýkoli projev zájmu ze strany druhé osoby;
- vlivem sociální izolace mohou hůře rozumět materiálně-finančním záležitostem a hodnotové orientaci majoritní společnosti;
- mohou pro ně být méně srozumitelné atributy „občanské agendy“ nebo „sociální administrace“ (které jsou mj. jako sociálně-právní a občansko-správní agenda málo transparentní i pro většinu občanů);
- vlivem určitého stigmatu nedostačivosti a bezmocnosti mohou být pro pachatele trestné činnosti potenciálně dosažitelnější, „atraktivnější“ obětí;
- v důsledku sníženého sebevědomí, obtíží v oblasti sebepojetí a sebeúcty nemusejí rozeznat nerovnoprávný či předpojatý přístup a případné projevy diskriminace, tedy odlišné zacházení oproti lidem bez postižení, mohou považovat za normální (což není pro demokratickou společnost dobrá vizitka).

Z výše uvedeného vyplývá, že lidé s postižením jsou zneužitelnější, manipulovatelnější a z bezpečnostního i sociálního hlediska ohroženější, jelikož se mohou obtížněji pohybovat, orientovat, dorozumívat i hájit svá práva a také obtížněji formulují své pocity

i zážitky. Nemusí také umět adekvátně předcházet rizikovým situacím a řešit nastalé, osobně je ohrožující situace. To buď přímo plyne, nebo souvisí s **možnými deficity v různých dílčích oblastech gramotnosti**⁷ těchto občanů (tzv. kompetenční deficit). Gramotnost má řadu složek (mj. triviální, literární, morální, (pro)sociální/funkční, občanská, právní, počítačová), má mezioborový charakter a ve vztahu k člověku holistickou povahu. Aby se totiž člověk mohl stát participujícím a akceptovaným občanem, musí být občanem funkčně gramotným. V této souvislosti chápeme **funkční gramotnost** jako dovednost nejen číst, psát a počítat (trivium), ale také se orientovat ve společnosti a jejích institucích, ovládat normy mezilidského soužití, chápat legislativní rámec i sociální kontext občanství, dokázat si vyřídit osobní záležitosti na úřadech - mj. s porozuměním vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost, umět uplatnit svá práva aj. To pak vytváří širší předpoklady pro sociální a ekonomickou integraci člověka do technicky a vědecky rozvinuté civilizace - do postmoderní společnosti, v níž žije. (podle Novosád, 2009)

Výše uvedené skutečnosti akcentují význam celoživotního vzdělávání dospělých se zdravotním postižením. **Celoživotní vzdělávání (CŽV)**, resp. učení dospělých lidí s postižením chápeme jako celoživotní proces jak formálního, tak neformálního a „neřízeného“ získávání poznatků i zkušeností a interaktivního využívání nabytých vědomostí či impulzů k orientaci ve světě i existenci člověka v lidské společnosti a jeho občanskému fungování. Ti, kdo jsou vzděláváni, resp. učí se, jsou současně vedeni a podněcováni k tomu, aby o předmětu, jevu, tématu, situaci atd. přemýšleli ve více rovinách či pohledech, aby tyto pohledy analyzovali a hodnotili i srovnávali s pohledy a názory jiných lidí i s těmi svými z doby, kdy se „probíranému tématu“ věnovali jen obecně v primární dimenzi. CŽV se může uplatnit např. při realizaci velmi potřebných

⁷ Gramotnost zahrnuje:

- 1) „triviální“ gramotnost, která však nemá být jen zvládnutím trivia (čtení, psaní, počítání), ale schopností jej využívat v životě a aplikovat vědomosti v „existenčních“ činnostech;
- 2) literární gramotnost (schopnost porozumět textu);
- 3) dokumentovou gramotnost (schopnost vyhledat informace i někde jinde než v daném textu);
- 3) numerickou gramotnost (schopnost pracovat s čísly, s matematickými operacemi apod.);
- 4) prosociální gramotnost (schopnost orientovat se ve společenských normách a institucích – úřady, občanská agenda aj.).

Všechny uvedené aj. gramotnosti v podstatě obsahují i prvky informační gramotnosti, která má vést k tomu, aby člověk dokázal:

- Identifikovat své informační potřeby,
- pro získání informací zvolit nejvhodnější strategii,
- využívat odpovídající zdroje a informační systémy
- na uživatelské úrovni pracovat s informačními a komunikačními technologiemi (též počítačová gramotnost),
- v informačních zdrojích vyhledat požadované informace,
- získané informace kriticky zhodnotit,
- informace vhodně zpracovat a využít,
- informace zprostředkovat jiným lidem v různých podobách.

kurzů nebo nácvikových aktivit⁸, reprezentujících též **aplikační rovinu učení**, jež mají přispět ke zlepšení sociální orientace i bezpečí osob s postižením a eliminovat tak riziko jejich osamělosti, popř. exkludovanosti a snížené adaptace na rostoucí nároky na občanské kompetence i na proměny světa kolem nich.

Problém v rovině deficitní či snížené funkční gramotnosti se týká zejména těch lidí, kteří dlouhodobě žijí nebo dříve žili v rezidenční péči, v nadměrně ochranných či „zapouzdřených“ pečujících rodinách nebo v bariérami a dalšími okolnostmi způsobené sociální izolaci, osamělosti a „podnětové chudobě“, což se může v praktické rovině projevat:

- Zatížeností informačním deficitem (poznatky, zkušenosti, informace) a byrokraticko-institucionálními bariérami v řetězci typu „instituce–sociálně potřebný občan–poskytovatel služeb–kompenzující služba či dávka“, které blokují lidem s postižením cestu k zajištění adresných služeb a dávek sociální péče;
- selháváním při jednání na úřadech a obtížným zvládnutím vyplnění běžných dotazníků nebo formulářů, omezenou schopností plně porozumět textům s určitou úrovní složitosti obsahu a chápat jejich význam i souvislosti.

To vše může nejen způsobovat jedincovo nestandardní chování v reakci na nezvládnutí různých situací či aktivit, ale sekundárně může podporovat i jeho pocity vyloučení, protože některým věcem nebo pravidlům nerozumí, a v různé míře přímo nebo skrytě přispívá k jeho sociální exkluzi. Např. mladí lidé s postižením odcházející ze „skleníkové“ ústavní péče do samostatného života mívají potíže s orientací v sociálním prostředí i zvládnutím a pravidly občanské interakce, jednáním s institucemi, zacházením s financemi, hospodařením či vedením vlastní domácnosti, přílišnou důvěřivostí apod.

Sociální práce v současném světě

„Sociální práce vznikla v reakci na „staré“ („tradiční“) sociální problémy, jako jsou chudoba, negramotnost, nezdravý způsob života. Moderní sociální státy mají velmi dobře organizované sociální systémy (školství, zdravotnictví, sociální služby, sociální bydlení atd.), které na staré problémy víceméně účinně reagují. „Novým“ sociálním problémem je, že ve velmi otevřené, rozmanité a komplexní společnosti mají lidé vážné problémy, jelikož nejsou schopni získat postavení ve společnosti. Zavedené sociální systémy ale na toto nedokážou dostatečně účinně reagovat. Snažíme se tedy změnit prostředí lidí s problémy (pracoviště, rodina, společenství) a současně podporujeme jejich sociální kapacity.“

⁸ Pro názornost uvádím příklady obsahu takových kurzů ČŽV: Finance a domácnost; hospodaření s energiemi; občan v právním státě; občan jako uživatel sociálních služeb; bezpečnost v domácnosti; počítačová gramotnost a elektronická komunikace; zdravý životní styl; užitá psychologie a mezilidské vztahy; kde mi mohou pomoci v existenčních a osobních nesnázích?; proměny společnosti a globální problémy lidstva; jak nebýt sám – spolková a zájmová činnost; jak je to správně česky?; známe svá občanská práva i povinnosti? atd.

Citovaný rozhovor⁹ s prof. Ewijkem předznamenává myšlenky a specifika existenciálně citlivé sociální práce, která předpokládá „*individualizaci, nehodnotící postoj, respekt vůči právu na sebeurčení, zachovávání důvěrnosti vztahu, kontrolovanou emoční angažovanost, vyjadřování pocitů, akceptaci*“ (Navrátil 2008) vůči klientovi s tím, že „*ke klientovu sociálnímu zázemí i k jeho osobním potenciám se přistupuje jako k prostředku řešení problémové situace.*“ (Navrátil 2008) Koncept existenciálně citlivé SP upozorňuje na „**výzvy a rizika postmodernity/současnosti**“, které lze vztáhnout i na osoby s postižením:

- „*Osobní identita se stává problematickou v okamžiku, kdy rozevřená „sociální pouta“ poskytují svobodu a v tu chvíli i nutnost vlastní identitu modelovat. Podle Giddense (1992, in Navrátil 2008) realizace identity znamená, že ve zcela nové podobě vyvstávají otázky: Kým jsem?, Co je cílem mého života?, Kým mám být?, Jak mám žít?.*“ (Navrátil 2008), v nichž se otvírá paralela k Frankelovskému tázání a hledání smyslu života i detekování smyslu (...jaký to má smysl?, co mi to říká? a k čemu mne to vyzývá?) toho, co člověka potkalo.
- Utváření svébytné osobní identity je spojeno s individualizací (a zmíněnou rovnováhou mezi ní a socializací). Proces individualizace a emancipace vyvázal jednotlivce/klienty i celé sociální skupiny z tradičních institucionálních rámců a rozevřel před nimi „**propast svobody**“ (podle Beck, in Navrátil 2008) a postavil je před „**nejistou svobodu**“. Díky rozevření „sociálních pout“ „*narostlo množství nezbytných rozhodování a vzrostlo také vědomí rizik, která se váží na svobodná rozhodnutí a jejich důsledky.*“ (Ferguson, in Navrátil 2008)

Rozevírání sociálních, resp. sociálně-institucionálních pout a s tím spojenými riziky (nezvládnutím „svobody“) se přímo týká procesu „pukání mříží“ v ČR. Tedy toho, že lidé s postižením opouštějí pečující rodiny nebo rezidenční péči a chtějí či již začínají žít samostatně, popř. s nižší, individuálně profilovanou mírou podpory. Trend humanizace, deinstitucionalizace a transformace rezidenčních služeb a přibližování života klientů životu lidí bez postižení, žijících mimo „ústav“, má svou praktickou i etickou logiku a nesporná pozitiva, avšak současně přináší nová rizika. Ta plynou z jisté disproporce mezi právy i možnostmi klientů a jejich kompetencemi vč. schopnosti nést odpovědnost i čelit rizikům, ohrožením, tedy být připraveni na to, co „život bez mříží“ (mimo svět ohraničený prostředím ústavu) může přinést, tzn. zvládat novou situaci a přijatelně v ní fungovat. Tato situace se promítá do obsahového rámce i zaměření poskytovaných sociálních služeb a klade kvalitativně vyšší nároky na pracovníky v přímé péči a sociální pracovníky. Mj. to předpokládá výcvik a vzdělávací podporu jak klientů, tak pracovníků a přijetí specifické etapizace práce s klientem, tzn., že žádoucí změna se chápe jako

⁹ Rozhovor (2014) Romana Baláže s prof. Hansem van Ewijkem: „*Sociální pracovníci jsou odborníky v oblasti porozumění a podpory lidí*“. On-line na:

<http://www.socialniprace.cz/index.php?sekce=9&clanek=220>

kontinuum, malými změnami, dílčími kroky se připravuje a buduje změna velká, zásadní. (Novosád 2013)

Hodnotové disproporce jako bariéra v inklusivní společnosti

V kontextu našeho tématu je výmluvný a nepřehlédnutelný fakt, že **konzumní, výkonové či aspirační hodnoty, více či méně zakotvené v životním stylu a „filozofii“ současného vyspělého světa, v podstatě utvářejí sekundární znevýhodnění člověka s jinakostí**, jež mohou překonat jen ti nejvyzrálejší, neodolnější a nejvytrvalejší. **Fenoménem současné postmoderní společnosti je rezignace na řadu klasických hodnot**, rozpad rodinných systémů, extrémní emancipace obou pohlaví a **nekritická orientace na preferování dravosti, úspěchu, hmotných statků, zdraví, pracovní a fyzické výkonnosti, vzhledu i nekompromisnosti v sebeprosazení a v dosahování vytčených cílů - tyto preference se následně stávají synonymem normality a společenské prestiže i akceptovatelnosti jedince**. (Novosád, 2011b) J. Jankovský (2003) o tom říká: *„Současnost jednoznačně preferuje „normalitu“ (pozn. autora), zdraví, mládí, úspěch a výkon. Kvalita života se odvíjí právě od těchto hodnot, a proto jakékoliv odkazy na význam utrpení, bolesti a nemoci pro osobní růst každého jednotlivého člověka jsou považovány téměř za nepatřičné“*.

Synonymem lidského života se stává namísto dosavadního “být”, majícího kořeny v individuálním vědomí sounáležitosti lidské minulosti a zkušenosti, spíše “mít”, preferující pragmatický či vlastnicko-materialistický kontext lidské existence¹⁰. Tato skutečnost patří bezesporu k rozporům současného světa. **Neznamená to však, že sociálně-ekonomické tlaky soudobé tržně a výkonově orientované společnosti, které ztěžují ucelený rozvoj individuality člověka, jsou faktorem, jenž by snižoval smysl, účelnost a efekt všestranné podpory individuálního rozvoje a sociálního začleňování lidí s nějakou jinakostí, postižením**. Je to faktor, který musíme respektovat, ale zároveň se jej musíme učit kompenzovat či eliminovat jeho působení.

Jen ve společenské interakci má hodnota a individualita každého jedince svůj význam a skutečný přínos. To se týká i edukace – rozuměno **profesní i lidské přípravy** – sociálních pracovníků, učitelů, speciálních pedagogů i dalších “pomáhajících” profesí. **Vždy se musí jednat o stálé, interaktivně dynamické hledání poměru mezi kultivací obecně lidských předpokladů, získáváním i fixováním odborných vědomostí a výcvikem v praktických dovednostech i přístupech k člověku**.

Shrnující závěr

¹⁰ Někdy až absurdní situace nastávají tehdy, jestliže jedinec nějaký atribut svého, danou sociální skupinou akceptovaného, resp. preferovaného bytí nemá, následně pak odmítavá reakce této sociální skupiny vede k jeho exkludujícímu “nebytí”, tedy k tomu, že jestliže takový jedinec nemá to či ono, pak tedy vlastně ani neexistuje, resp. z pohledu příslušné sociální skupiny nežije.

Tuto stať můžeme uzavřít (již v textu vícekrát naznačeným) konstatováním, že **z pohledu SPř je hlavním úkolem edukace zpřístupnit a upevnit vzdělávaným kompetence potřebné pro život i poznatky, vědomosti a dovednosti žádoucí pro sebeprosazení i vhodné pracovní uplatnění¹¹**. Osobám s postižením má edukace pomoci najít své místo v životě, podpořit jejich osobní, společenské i pracovní fungování a přispět k tomu, aby žili důstojný, hodnotný život, orientovali se ve světě a nestrádali vlivem svého postižení na okraji společnosti (nestávali se klienty SPř). Naopak **SPř může v procesu edukace lidem s TP zajistit rovnoprávné postavení, zlepšit životní podmínky i sociální prostředí a následně je podpořit ve „zvládnutí“, v sociálním fungování i v nalezení a udržení místa ve společnosti i stabilizaci pozice v ní**. To zahrnuje i získání zaměstnání (mj. proto, že pracovní činnost je důležitou součástí osobní identity a spoluvytváří životní styl i rytmus člověka) a zabezpečení přijatelných životních podmínek (včetně adresných sociálních služeb a dávek) a rovněž **řešení možných problémů, pramenících z nepříznivé interakce mezi projevy i dopady jejich postižení a životní realitou**.

Vzdělaný a orientovaný člověk se dokáže o sebe, popř. i své blízké, lépe postarat a bránit se nepříznivým vlivům i popř. diskriminaci. Má šanci získat zaměstnání a tím tedy zabezpečovat své potřeby. Nemá problém s porozuměním společenským normám a jejich přijetím. Má tedy předpoklady pro společensky normifikované a žádané chování a tudíž je společností přijímán. Znamená to, že potřebná úroveň funkční (též prosociální) gramotnosti je souhrnem schopností, vědomostí a dovedností, které umožňují člověku zvládat úkoly běžného života a společensky fungovat, být aktivním občanem, orientovat se ve světě atd.

Můžeme tedy závěrem konstatovat, že základní **souvztažnost mezi inklusivní speciálně pedagogickou podporou a sociální prací spočívá v koordinované péči o člověka s postižením či znevýhodněním směrem k jeho co nejlepšímu a pro něho nejprínosnějšímu osobnímu i sociálnímu fungování a celkově dobrému životu**.

Literatura

CAKIRPALOGLU, Panajotis *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia 2004.

FAY, Brian *Současná filozofie sociálních věd*. Praha: Slon 2002.

¹¹ Již v osmdesátých letech 20. století „západní“ ekonomové stanovili míru návratnosti investic do sociální integrace či readaptace, pracovního výcviku a vzdělávání „handicapovaných“ na 9 : 1, což v praktické rovině znamená, že se z občana, závislého na sociálních dávkách a pomoci stává občan více či méně nezávislý, společností akceptovaný, mající již plný nebo částečný status daňového poplatníka, tedy toho, kdo nejen z veřejných financí v oprávněných situacích čerpá, ale především do nich odvádí příspěvky jako běžný občan.

Novosád L.: K průsečíkům a souvislostem speciálně pedagogické podpory a sociální práce (Inklusivní vzdělávání ve vybraných interdisciplinárních souvislostech).

In: Kaleja, Martin, Zezulková, Eva: Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí. Inklusivní vzdělávání v globálních a v užších kontextech: Terciární vzdělávání - otázky k inkluzi. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. 200 s. ISBN 978-80-7464-660-7.

JANKOVSKÝ, Jiří *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton 2003.

NAVRÁTIL, Pavel *Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci*. In: Časopis Sociální práce|Sociální práca, Brno: ASVSP 2008; č. 4/2008.

NOVOSAD Libor *Člověk, výchova a tělo, tělesnost, tělesné postižení*. In: Novosád L., Švingalová D.: *Problém tělesnosti u hendikepovaných osob z hlediska filozofie výchovy* (Příspěvky k filozofii výchovy v pomáhajících profesích), str. 5–6 a 79–125. Praha: PdF UK – Karolinum 2002, reedice 2004. 126 s.

NOVOSAD, Libor *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál 2009. 272 s.

a) NOVOSAD, Libor *Osoby s tělesným postižením*. In: Michalík J. a kol.: *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Str. 180–268. Praha: Portál 2011. 442 s.

b) NOVOSAD, Libor *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál 2011. 176 s.

NOVOSÁD, Libor *Aplikace konceptu sociálního fungování u dospělého klienta s mentálním postižením*. In: Časopis Sociální práce|Sociální práca, Brno: ASVSP 2008; č. 3/2013.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál 2001.

Stručná anotace: *Stat' se zabývá průsečíky a souvislostmi edukace osob s postižením a sociální práce v jejich prospěch. Poukazuje na význam edukace v lidském životě a na její souvislost s tím, zda člověk bude nebo nebude klientem sociální práce. Upozorňuje na aktuální rizika plynoucí z emancipace osob s postižením a jejich často nízkou připravenost na převzetí odpovědnosti za svůj život. Stat' akcentuje koordinovanou péči o člověka s postižením či znevýhodněním směrem k jeho co nejlepšímu osobnímu i sociálnímu fungování, přičemž vychází jak z odborné literatury, tak z poznatků z praxe.*

Klíčová slova: *Edukace, sociální práce, postižení, inkluze, rizika, koordinace, fungování.*

O autorovi:

PhDr. et Mgr. Libor Novosád, Ph.D.

Poradenský speciální pedagog a sociální pracovník, VŠ učitel. V roce 1992/93 založil a do roku 2010 vedl akademickou poradnu na TU v Liberci. Tamtéž spoluzakládal studium sociální práce, v němž 10 let pedagogicky působil. Nyní kmenově pracuje na Katedře křesťanské sociální práce CMTF UP v Olomouci (externě na Katedře sociální politiky a sociální práce FSS MU v Brně a na VOŠ sociální CARITAS v Olomouci). Je mj. členem vědecké rady FSS OU v Ostravě, předsedou APZP, 2. místopředsedou rady AVŠP, členem Odborné pracovní skupiny pro vzdělávání při VVZPO a členem redakční rady časopisu Sociální práce/Sociální práca. libor.novosad@seznam.cz