**Poznámky k problematike inklúzie z pohľadu detí intaktnej populácie**

**Empatia**

Empatia je v súčasnosti dosť skloňovaný výraz. Ide o schopnosť precítiť, čo prežíva iný, vcítiť sa do jeho „sveta“. Je to dôležitá súčasť osobnostnej výbavy človeka – chápať a akceptovať, že existujú rozdiely medzi ľuďmi. Môj kamarát, sused môže mať odlišné prejavy správania v každodenných situáciách, má odlišné názory, postoje, očakávania, ale aj keď s tým nesúhlasím, robím, či robil by som to inak, beriem to na vedomie a snažím sa pochopiť, čo ho k tomu vedie, prečo je taký.

Prečo je potrebné u detí rozvíjať empatiu? V kolektíve a pri spoločných aktivitách sa dieťa stretáva s rovesníkmi, ktorí majú rôzny temperament, osobnostné črty, schopnosti a predpoklady. Môže sa stretnúť aj s dieťaťom, ktoré má určité ťažkosti, nie je také rýchle, šikovné, je menej zručné alebo naopak, je príliš hlučné, presadzuje sa, nevôľu prejavuje agresívnym správaním. Tu je potrebné usmerňovať obidve strany – pochopiť toho druhého a prispôsobiť svoje správanie.

Na uvedené situácie môžeme u menších detí poukazovať prostredníctvom rozprávok, príbehov s pointou – skutočných či fiktívnych (napríklad filmy so zvieratkami): Čo by si robil/a ty? Ako by sa ti páčilo, keby sa to stalo tebe? Čo si asi myslel ten chlapček/zajko? Páčilo sa mu to? Nie? A prečo?  
Ak sa v priamom okolí dieťaťa vyskytuje také, ktoré má evidentné ťažkosti, napríklad zdravotné postihnutie, môžeme sa porozprávať na túto tému: s akými obmedzeniami sa tieto deti stretávajú, ako sú limitované v pohybe, v reči, pri hrách, čo všetko musia prekonávať. Následne môžeme aj navrhnúť spôsob komunikácie s nimi, napríklad ako by sa dali zapojiť do hry.

Porozumieť druhým je potrebné v každodennom živote – niekomu niečo treba vysvetliť, pomôcť mu, urobiť zaňho, požičať, podeliť si spoluprácu (ja urobím toto, ľahšie to napíšem a ty to vieš krajšie nakresliť). Znamená to tiež primerané ocenenie schopností, zručností druhých s priznaním si svojho prípadného nedostatku.

Pri inklúzii de o uznanie odlišnosti a rôznorodosti ako zdroja vzájomného obohatenia, ako výzvy pre poznávanie, rozvoj a vyššiu kvalitu života. Naháňanie sa za predstavou, že možno mať viac, vyzerať lepšie, byť mocnejší, zničilo už mnoho životov a hodnôt. Tiež nahliadanie na chorých, starých a ľudí s postihnutím ako na smutné a nutné bremeno, vedie k obmedzeniu potrebnej pomoci, k izolácii a narastaniu utrpenia. Kto spoznal tenkú hranicu medzi zdravím a chorobou, chápe desivý rozmer vyčleňujúcej segregácie.

Dôvody odmietania spoločného vzdelávania môžu byť aj skryté. Možno dospelí mali niekedy sami negatívnu skúsenosť s problémovými deťmi. Možno, keď boli ešte malí a po prvý raz sa streli s niekým „divným“, na vozíčku, „vpečatil“ sa im úzkostný a odmietavý postoj blízkej osoby: „Nedívaj sa tam! Poď rýchlo sem! To je hrozné!“. Zážitok môže byť zabudnutý, ale podobná situácia vyplaví rovnaké emócie i reakcie. Porozumenie vlastnému strachu/odporu a jeho prijatie, pomôže postoj prepracovať a zmeniť. Len ho netreba rýchlo potlačiť ako kultúrne neprijateľný. Lebo veď sa hovorí, že kultúru národa poznať podľa toho, ako zaobchádza so svojimi chorými a slabými.

Ako podmienku kvalitnej inklúzie určuje prostredie, ktoré dieťa s postihnutím prijíma, ktoré je otvorené rozhovoru a schopné sebareflexie. Základom kvalitnej inklúzie teda nie sú materiálne podmienky, dôležitou je atmosféra spolupráce, ktorá sa v triede vytvorí.

Pokorná (2006) určuje i význam inklúzie pre zdravé deti, ktoré sa na nej podieľajú. Každodenný kontakt s vrstovníkmi, ktorí sú svojím handicapom obmedzení, rozvíja empatiu a porozumenie ich rovesníkov a učí ich spolupráci aj v osobnej rovine. K tomuto efektu však dochádza len vtedy, keď sú samotní učitelia a rodičia presvedčení o správnosti inklúzie a toto presvedčenie dokážu predať deťom spolu s adekvátnymi spôsobmi správania.

**Komunikačné úlohy**

• Komunikovať prijatie inividuálnych odlišností ako pozitívnu skutočnosť, obohatenie.

• Komunikovať hodnotu dieťaťa/rodiny, cítiť sa ako hodnotný človek. Hovoriť s úctou.

• Komunikovať snahu rozumieť konaniu, nesprávne konanie nie je chyba ale možnosť.

• Komunikovať/pestovať kladné emócie, vytvárať príležitosti tešiť sa.

• Patríš k nám, môžeme byť priatelia.

• Tvoja odlišnosť obohacuje.

• Každý môže rozvíjať svoje nadania a predpoklady.

• Môžeme nájsť cestu, ako si porozumieť.

**Výskumné štúdie**

Diskuzi se žáky o postojích a chování vůči těm, kteří jsou odlišní od ostatních, vedli ve svém výzkumu Vítečková, Procházka, & Najmonová (2018). Toto výzkumné šetření bylo zaměřeno na žáky 1. stupně ZŠ a týkalo se toho, jak tito žáci vnímají odlišnost, jaká je jejich subjektivní zkušenost s odlišností. Jako hlavní metoda výzkumu byl použit skupinový rozhovor s dětmi nad metaforickým příběhem, týkající se odlišnosti. Výsledky výzkumu potvrdily především to, že vnímání jinakosti je závislé na zkušenostech dětí. Přes náznaky obav z neznámého převažovaly pozitivní zkušenosti s jinakostí, vyplývající ze zkušeností dětí z rodin, z mateřské a ze základní školy. Jaké jsou postoje žáků 2. stupně základních škol k inkluzi zkoumala ve svém dotazníkovém šetření Staňková (2017). Podle jejich výsledků nejvíce ze zkoumaných žáků 8. a 9. tříd vnímá svůj postoj k přítomnosti žáka s postižením jako postoj neutrální (85 %). Nejvíc si na nich spolužáci cení odvahy docházet do běžné ZŠ (34 %), ale jejich přítomnost většinou neumějí nebo také nechtějí vnímat jako něčím inspirativní (70 %). Z výsledků výzkumu dále vyplývá to, že s žákem s postižením jsou sice spolužáci ochotni spolupracovat a komunikovat ve škole při školních aktivitách, avšak trávit s ním volný čas již spíše nechtějí. Alarmující je pak také to, že 56 % respondentů uvedlo, že se s problematikou inkluze skrze výzkum Staňkové (2017) setkalo poprvé. Ostatní, kteří tento pojem znali, pak nejčastěji uváděli jako zdroj svých informací média. Staňková (2017) se zajímala také o to, zda se spolužáci domnívají, že přítomnost žáka s postižením snižuje kvalitu výuky. 36 % respondentů se domnívalo, že ano, oproti 34 % respondentů, kteří se domnívali, že nikoliv. Skutečné dopady inkluze na výsledky žáků zkoumali především Dyson a kol. (2004). Ve svých výzkumech si kladli mimo jiné otázky, zda existují důkazy o dopadech inkluze na výsledky žáků. Dále se pak zajímali o to, zda žáci inkluzivních škol mají naopak lepší např. sociální kompetence či vyšší sebeúctu než žáci, kteří společným vzděláváním neprošli. Co se týče žáků bez SVP, negativní dopady inkluze na jejich výsledky byly prokázány jen velmi zřídka, pokud vůbec kdy. Na úspěchy žáků mají podle Dysona a kol. (2004) daleko větší vliv faktory jako je např. pohlaví, socioekonomický status nebo etnický původ než míra inkluzivity školy. S tím koresponduje výzkum Röhma, Schnöringové & Hastalla (2018), kteří vidí zvýšené riziko stigmatizace žáků právě v jejich etnické příslušnosti. Na základě názorů učitelů a žáků pak také bylo zjištěno, že inkluze může mít pozitivní dopad na sociální dovednosti žáků a jejich schopnost porozumět druhým. Ovšem na druhé straně se také ukázalo zvýšené riziko izolace a nižší sebeúcty u žáků se SVP (Dyson a kol., 2004). To v jistém smyslu potvrzuje výzkum Lazarové, Holuškové, Pola, Trnové (2017). Ten vycházel ze zkušeností školních psychologů se žáky. Podle školních psychologů je důležitým faktorem toho, zda je konkrétní žák s vážnějším postižením úspěšně včleněn do hlavního proudu či nikoliv, především kvalita sociální prostředí, ve kterém žije a do kterého vstupuje. Práci v oblasti sociálních vztahů ve třídě proto považují pro inkluzi za zcela zásadní. Z hlediska mého vlastního výzkumu pak považuji za relevantní zejména studii Vágnerové (2006), která se ve svém výzkumu zabývala vztahem spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. Její studie je zaměřena na žáky 5. a 8. ročníků základní školy a také studenty 2. a 3. ročníků gymnázií. Vzhledem k tomu, že se sama ve svém výzkumu zaměřuji na žáky 4. a 5. tříd ZŠ, budu zde prezentovat pouze zjištění týkající se této věkové skupiny. Na základě dotazníkového šetření a následné faktorové analýze získaných dat Vágnerová (2006) charakterizuje názory žáků 5. tříd na dyslexii a jejich postoje k dyslektickým spolužákům pomocí čtyř základních faktorů (tvrzení):

• první je názor, že dyslexie je spojena s negativním postojem ke školní práci, dyslektik je tedy podle spolužáků ten, komu se nechce učit;

• druhý je názor popírající odlišnost a potíže, které by dyslektik mohl mít, bagatelizace specifických problémů dyslexie a s tím související odmítání individuálního přístupu a zvýhodňování takovýchto žáků;

• třetí názor je závislý na znalostech a zkušenostech, které školáci mají. Je možné jej vyjádřit tvrzením, že čím méně znalostí a zkušeností se specifickou poruchou čtení žák má, tím větší bude mít tendenci dyslektického spolužáka hodnotit nepříznivě;

• čtvrtý názor je nejvíce adekvátní, zahrnuje implicitně vědění, že dyslexie je specifickou dílčí poruchou, dyslektikovi tedy nejde jenom něco, a proto mu v této oblasti učitelé více odpustí. Studie tedy především ukazuje, jak je důležitá dobrá informovanost k vytvoření přijatelného postoje a poukazuje na to, že chování učitelů k dyslektickému žákovi je pro ostatní žáky velmi důležitou informací. Ti pak „mohou mít i pocit nespravedlnosti, když učitel dyslektického spolužáka, podle jejich názoru nespravedlivě, zvýhodňuje, protože jim to dostatečně srozumitelně nevysvětlil“ (Vágnerová, 2006). Vždy tedy existuje riziko toho, že zvýhodňování bude interpretováno různým způsobem.

**Kontaktná teória**

Problematike zmeny postojov prostredníctvom kontaktu s predmetom postojov sa venoval časopis Československá psychológia v roku 1997 a 1998 v prácach Hrčky. Články podrobne rozoberajú kontaktnú teóriu (alebo tiež kontaktnú hypotézu), ktorej základom je „predpoklad pozitívneho vplyvu kontaktov s príslušníkmi cudzích (menšinových, stigmatizovaných) sociálnych skupín na postoje a chovanie k týmto skupinám“ (Hrčka, 1997, s. 129) Každý sociálny kontakt totiž pôsobí vzájomne, to znamená že ovplyvňuje každú zúčastnenú zložku voči ostatným zložkám. Účinkom medziskupinových kontaktov sa venoval Allport v štúdií o sociálnom predsudku „The Nature of Prejudice“ (1954), kde formuloval základné predpoklady kontaktnej teórie. Podľa Allporta hrajú rolu pri priamych medziskupinových kontaktoch predovšetkým kvantitatívne, statusové a rolové aspekty kontaktu, ďalej sociálna atmosféra spojená s kontaktom, osobnosť jedinca a oblasť kontaktu. Allport (1979) tvrdí, že čím viac znalostí má jedinec o cudzej skupine, tým menšiu úzkosť a neistotu voči nej pociťuje a tým slabšie má voči nej predsudky. Týmto tvrdením sa prikladá vysoká dôležitosť kognitívnej zložke postojov. Kontaktná skúsenosť však pôsobí tiež v rovine emočnej, pretože ovplyvňuje medziskupinovú úzkosť. K pozitívnej zmene, teda k redukcii predsudkov voči cudzej, menšinovej, stigmatizovanej skupine nevedie každý medziskupinový kontakt. Allport (1979) uvádza podmienky, za ktorých sa dá predpokladať pozitívna zmena. V čase kontaktu musia účastníci získavať informácie a skúsenosti rozporné s pôvodným negatívnym stereotypom danej skupiny či kategórie, kontaktné situácie musia umožňovať efektívnu komunikáciu medzi účastníkmi a tí musia mať v priebehu kontaktu rovnaký sociálny status. I tak hrozí, že pozitívna zmena zostane obmedzená len na príslušnú osobu či kontaktnú situáciu a nemusí sa generalizovať. Z hľadiska pozitívneho vplyvu na postoje je podľa Allporta najúčinnejší kontakt spojený s kooperatívnym úsilím o dosiahnutie spoločného cieľa. Hewston a Brown (1986 in Hrčka, 1997) kladú dôraz na spoločný medziskupinový cieľ. Kooperáciu medzi členmi skupiny považujú za činiteľ zvyšujúci medziskupinovú príťažlivosť, znižujúci tenziu a posilňujúci pocit uspokojenia. Autori však upozorňujú na možnosť zlyhania kooperácie, ktoré bez ohľadu na príčinu môže spôsobiť zvýšené odmietanie cudzej skupiny. Za významné sú považované tieto kognitívne procesy: sociálna kategorizácia, stereotypy, potvrdzovanie pôvodnej predstavy a atribučné procesy.

* Sociálna kategorizácia: Kategorizácia je bežným a prirodzeným rysom ľudského myslenia a je spojená s tvorbou chybných generalizácií, aj keď rôzni jedinci vykazujú tieto kategorizačné tendencie v rôznej miere. Medziskupinový kontakt musí člena negatívne stereotypizovanej skupiny či kategórie „individualizovať“, aby bol vnímaný ako jedinečný nositeľ špecifických vlastností, čo znamená posun od medziskupinovej roviny do roviny medziosobnej. Tým sa síce oslabí vplyv uniformnej kategorizácie, ale na druhej strane nie je isté, že sa zmena hodnotenia prenesie na všetkých členov kategórie.
* Stereotypy: Určité vlastnosti sú pripisované všetkým členom skupiny a jedinci patriaci do rovnakej kategórie sú považovaní za vzájomne podobných. Na základe stereotypizácie (priradzovanie ľahko identifikovateľných charakteristík jedincom patriacim do určitej skupiny) sú jedinci hodnotení ako členovia určitej kategórie skôr ako nositelia individuálnych vlastností. Stereotypy cudzích skupín sú spravidla negatívne a sú hodnotené ako homogénne na rozdiel od stereotypov vlastnej skupiny, ktoré sú prevažne pozitívne a diferencované.
* Tendencia potvrdzovať pôvodné mienenie: Pozitívna kontaktná skúsenosť s cudzou skupinou nemusí viesť ku zmene jej hodnotenia, pretože aktéri majú tendenciu štruktúrovať interakciu tak, aby viedla k potvrdeniu ich pôvodných očakávaní. Ľudia majú počas kontaktu sklon interpretovať chovanie príslušníkov cudzej skupiny ako odpovedajúce ich stereotypom a ignorovať alebo podceňovať chovanie rozporné so svojimi stereotypmi.
* Vplyv atribučných procesov: Svoju úlohu tu hrá tiež to, ako je interpretované chovanie člena cudzej skupiny s ohľadom na atribúciu. Pokiaľ chovanie zodpovedá stereotypu, bude interpretované ako typické (vnútorné atribúcie), zatiaľ čo chovanie rozporné s očakávaním okolia bude vysvetľované vonkajšími faktormi (vonkajšie atribúcie), napríklad náhodou, šťastím, situačnými vplyvmi.

Výsledky niektorých výskumov uvádzajú, že pokiaľ okolie nemá primárne negatívne predsudky voči cudzej skupine, nemusí ani zlyhanie kooperácie alebo problematické chovanie jej členov viesť ku zhoršeniu jej hodnotenia. Worchel a Norwell (1980 in Hrčka, 1997) dokonca preukázali, že zlyhanie kooperácie s cudzou skupinou môže viesť dokonca ku zvýšeniu príťažlivosti a zlepšeniu hodnotenia cudzej skupiny, pokiaľ sú za príčiny zlyhania považované environmentálne a situačné faktory. Zdá sa teda, že predpokladané príčiny chovania príslušníkov cudzej skupiny počas kontaktnej skúsenosti významne ovplyvňujú postoje voči tejto skupine. Vonkajšie atribúcie môžu spôsobiť, že stereotypy cudzej skupiny nemusia byť kontaktom ovplyvnené alebo môžu byť dokonca posilnené či oslabené v rozpore s kontaktnou skúsenosťou (Hrčka, 1997). Účinky medziskupinového kontaktu na postoje a stereotypy voči cudzím skupinám ovplyvňujú nielen faktory kognitívne, ale tiež afektívne, predovšetkým tzv. medziskupinová úzkosť. Táto úzkosť vychádza z očakávania negatívnych skúseností počas medziskupinového kontaktu. Medziskupinovú úzkosť je možné očakávať, keď chýba skúsenosť kontaktu s príslušníkmi cudzej skupiny, keď sú veľké statusové rozdiely medzi príslušníkmi oboch skupín a veľký rozdiel medzi počtom členov jednej a druhej skupiny. S dobrovoľnosťou kontaktu táto úzkosť klesá. Podľa Pettigrewa (1986 in Hrčka, 1997) je medziskupinová kontaktná hypotéza spojená s preceňovaním kognitívnych a podceňovaním afektívnych aspektov kontaktu a s preceňovaním podobností a podceňovaním rozdielov medzi skupinami. Problém je v tom, že sociálna kategorizácia bráni pozitívnemu vplyvu kontaktnej skúsenosti na postoje a predsudky. K tomu je naopak nutná diferenciácia a individualizácia objektov kontaktu, ale generalizácia zmeny hodnotenia nastáva len vtedy, ak je objekt kontaktu považovaný za typického predstaviteľa svojej sociálnej kategórie. Nedostatkom súčasného chápania medziskupinovej kontaktnej hypotézy je podľa Pettigrewa dôraz na izolované a nie na opakované kontaktné skúsenosti. Podľa neho sa pozitívny vplyv kontaktu môže objaviť až po opakovaných kontaktných skúsenostiach. Dodajme, že aplikácia kontaktnej teórie na problematiku vzťahov spoločnosti k ľuďom s postihnutím je komplikovaná tým, že postoje k ľuďom s postihnutím majú tendenciu byť ambivalentné (Vágnerová, Hadj Moussová, Štech 2000). Zvlášť postoje voči deťom s postihnutím majú silný emocionálny náboj, súvisia s vedomím, že subjekt za svoje postihnutie nemôže. V situáciách kontaktu s človekom s postihnutím bude hrať úlohu prirodzený sklon človeka k empatii a prosociálnemu chovaniu. Školská inklúzia, ktorá navodzuje situácie kooperácie má potenciál zabezpečiť lepšie prijímanie rozdielov v tom zmysle, že deti sa neučia myslieť v termínoch „my a oni“, ako by žili v oddelených svetoch. Učia sa skôr, že tu neexistuje oddelené „my“ a „oni so špeciálnymi potrebami“. Je tu len „my“, pozostávajúce z jedincov rozvíjajúcich sa podľa svojho potenciálu a tak, ako to okolité podmienky umožňujú (potenciál je teda do istej miery limitovaný podmienkami).

**Postoje k ľuďom s postihnutím**

Motto: „*Často to nie je jazyk samotný, ktorý je znevažujúci, ale postoj, s ktorým je používaný. Pokiaľ sa nezmení postoj, bude mať menenie slov len veľmi obmedzený účinok.“* Pörtner (1996)

Na základe predchádzajúcich teórií je možné sa domnievať, že k vytváraniu prípadne k premene postojov prispieva tiež školská integrácia, a to veľkou mierou, pretože pôsobí jednak v nízkom veku, kedy postoje k menšinovým skupinám nie sú buď ešte vyvinuté alebo nie sú fixované a jednak sa realizuje spôsobom priameho kontaktu. Predstavy „normálnych“ ľudí o mentálne postihnutých bývajú opradené mnohými nejasnosťami, záhadami, predsudkami a často i neopodstatnenými obavami. Z toho vyplýva rozpačitý, niekedy dokonca i nepriateľský postoj spoločnosti k ľuďom s mentálnym postihnutím. (Švarcová, 2000) Ukazuje sa, že problémom je tlak na zmenu postojov, ktoré majú pracovníci voči klientom či učitelia voči žiakom. Postoje sa utvárajú a upevňujú prostredníctvom širších sociálnych vzťahov a verejnej mienky – teda i prostredníctvom reči a terminológie, ktorú v nej používame. Vplyv ale pôsobí i opačným smerom a termíny, ktoré v reči používame, „koreníme“ takým emočným nábojom, aký nám navodzuje náš postoj k danej osobe (situácií). Učitelia spolu s rodičmi sú významnými komunikátormi v okolí dieťaťa a majú veľký podiel na charaktere atmosféry, ktorá sa okolo dieťaťa (medzi deťmi) nastaví, i na širšiu verejnosť, ktorá túto atmosféru vníma a reaguje naň. Langmaier a Krejčířová (1998) hovoria o realizme školáka, ktorý je závislý na tom, čo mu autority povedia, jedná sa o naivný realizmus. Až neskôr sa dieťa stáva kritickejším a i jeho prístup ku svetu je kriticky realistický. Veľa teda záleží na postojoch učiteľov i na jazyku, ktorý používajú pre označovanie sveta. Je zaujímavé sa pozrieť na jazykové systémy, v ktorých sa pohybujeme a na ich vplyv na naše jednanie. Skúsenosti, ktoré ľudia spoločne majú, sú vyjadrované pojmoslovím, ktorým sa spolu rozprávajú. Nové pojmy je potrebné nielen zaviesť do reči, ale tiež autenticky používať - „prežiť“ ako skúsenosť spolu s ostatnými. Potom sa jedná o premenu teoretického pojmu prostredníctvom vlastného prežitku na skúsenosť tzn. stotožnenie sa s pojmom. Stotožnenie s nejakým pojmom potom samozrejme zakladá naše postoje a tie zase ovplyvňujú naše (autentické) chovanie. Súčasný slovník, je zameraný predovšetkým na obmedzenia. (napr. že žiak nevie čítať a nesprávne vyslovuje). Oblasť interakcie je teda vymedzená mnohými negáciami („čo nejde, nie je, chýba“) a obmedzenými možnosťami. Osud takéhoto človeka nevyzerá veľmi vábne – vzbudzuje v nás buď pocity ľútosti alebo s ním radšej nechceme mať vôbec nič spoločného. Našou možnosťou je posun od prístupu deficitného (charakteristika a vnímanie človeka cez jeho nedostatky a obmedzenia) k prístupu kompetenčnému (charakteristika a vnímanie človeka cez jeho možnosti a prednosti)2 . Zmenou interakčného poľa – reči – smerom k prednostiam a možnostiam rozvoja človeka ovplyvníme celý systém (tzn. spoločnosť, s ktorou sa delíme o svoje skúsenosti), a to na dvoch úrovniach: na úrovni reči, ktorá ovplyvňuje naše postoje a tým aj prežívanie a zároveň na úrovni postoja jednotlivca k sebe samému. Napr. pokiaľ budeme hovoriť o rovnakom kamarátovi, ktorý hrá amatérske divadlo, býva s rodičmi, ktorí sú priateľskí a dávajú mu veľkú mieru slobody, má priateľov v zahraničí a rád cestuje – nebude nám jeho životný príbeh pripadať smutný a asi ani menovaný kamarát nebude vyzerať neisto v kolektíve mladých ľudí a nebude pociťovať obmedzenia, kvôli ktorým nemôže žiť pestrým a spokojným životom. Pretože ale nie je v silách jednotlivca, ktorý je spoločnosťou vyčleňovaný (bez toho, že by sa tak cítil a chápal prečo sa to tak deje) zmeniť systém, musí ku zmene systému prispieť osobne väčšina z nás. S ohľadom na to upravuje Feuser (1996) myšlienku Bubera (1995), že „Človek se stáva Ja prostredníctvom Ty“ na výstižnejšiu „Človek sa stáva takým Ja, ktorého Ty sme pre neho My“; inými slovami: aké „Ty“ k človeku spoločnosť vysiela, také „Ja“ prežíva. Pokiaľ niekto z väčšiny výrazov tvárí okolo seba vidí a z úst počuje „Ty na tom vozíku nemôžeš…“ alebo „To je hlúposť; tomu nerozumieš…“, niet divu, že tým, čo v jeho „Ja“ rezonuje, je predovšetkým menejcennosť, pocit obmedzenia v pohybe alebo pocit nepochopiteľnosti toho podivného sveta. Videnie ľudskej bytosti v našej mysli produkuje určitý spôsob spoločenskej praxe a tá zasa utvára a ovplyvňuje videnie ľudskej bytosti. Jedná sa teda o vzájomný vzťah individuálne-sociálnej reality. Človeka s postihnutím teda vnímame aj prostredníctvom nášho individuálneho vnímania reality: „Keď stretnem ‚handicapovaného človeka‘ dívam sa na neho a zvažujem, čo by mohol byť zač, popisujem sám seba: svoju percepciu druhej osoby a to, či využijem naskytujúcu sa šancu poznať sám seba to je druhá vec.“ (Feuser, 1996, s.1) Inou vecou Feuser pravdepodobne myslí to, že pokiaľ stretneme človeka s handicapom, môžeme sa od neho – tým, čo na ňom vnímame ako odlišné – priučiť o svojich vlastných obmedzeniach a zraniteľných miestach, o svojich očakávaniach, ktoré kladieme sami na seba, alebo ktoré si myslíme, že na nás kladie spoločnosť. Dobrým príkladom pre úvahu nad našimi konceptmi o „handicapovanosti“ je známy vedec Stephen Hawking, ktorý vyzerá ťažko postihnutý, potrebuje invalidný vozík a rozsiahle podporné zariadenie, osobnú asistenciu a nie je schopný pohybovať sa ani hovoriť. Pokiaľ by sme premýšľali o tom, akú odbornú radu mu poskytnúť, riešili by sme pravdepodobne otázku vhodnej starostlivosti apod., bez toho, že by nás napadlo diskutovať s ním o kvantovej teórií makrokozmických javov. To je pri tom ten problém, na ktorom pracuje a na ktorý hľadá odpoveď. Problémom nie je “handicap“ človeka, ale množstvo vzťahov, ktoré s ním nadviažeme alebo ktoré si sám vytvorí.

**Snaha o definovanie kamarátstva**

Konceptu „kamarátenia sa“ sa vo svojej práci venuje Doubek, člen Pražské skupiny školní etnografie . Podľa tohto autora nie je možné stotožňovať pojem kamarátenia sa s pojmom priateľstvo. Kamarátiť sa je možné viac či menej a niekedy taktiež s nepriateľmi. Kamarátenie sa kryje s bavením sa. (Doubek, 1999) Autor mal možnosť brať ako danosť, že sa niekto s niekým kamaráti alebo nekamaráti, spočítať, kto s kým, zostaviť skupiny a vyhlásiť sociometrický výsledok bez toho, že by sa dozvedel, čo pod tým kamarátením žiaci mysleli a bez toho, že by vedel určiť nakoľko vytvorená sociometria dáva zmysel. Doubek zvolil metódu pozorovania a rozhovoru, medzi iným sa v rámci svojho výskumu žiakov štvrtej triedy ZŠ pýtal, na základe čoho si vyberajú kamarátov. Konštatuje rôznorodosť a nejasnosť odpovedí, ktoré kolíšu medzi úplnými moralistickými klišé po čistú prax. Z odpovedí skôr vyplynulo morálne ideologické naladenie dieťaťa než odpoveď, ktorá by odrážala motiváciu alebo definíciu kamarátenia. Základy „moralistického klišé“ bližšie popisujú Langmaier a Krejčířová (1998). V školskom veku je podľa nich dieťa schopné podľa potreby vlastnou vôľou svoje city potlačiť alebo naopak ich zreteľne vyjadriť. To je dôsledkom skutočnosti, že dieťa už rozumie svojim vlastným pocitom v danej situácií a súčasne berie ohľad na očakávania, požiadavky a postoje sociálneho okolia. Typicky napríklad dieťa emočnú reakciu potlačuje, pokiaľ si nie je celkom isté reakciou okolia a čaká najprv na ďalšie signály. Mozaika kamarátenia sa je nesúrodá, vyjadrenia žiakov i samotná prax sú rozmanité. Odpovede na otázku o výbere kamarátov sa spolu príliš nezhodujú a neodrážajú nejakú spoločnú ideológiu, kde by bolo možné slová len sčítať a získať celok. „Predstavujú naopak sériu pohľadov, ktoré nielenže nehovoria rovnakým jazykom, ale taktiež sa pohybujú na veľmi rozmanitých úrovniach premyslenosti, laxnosti, duchaprítomnosti, fiktívnosti alebo reálnosti.“ (Doubek, 1999, s.2) Okolo kamarátenia je mnoho nejasného i medzi žiakmi samotnými. Doubek (1999) predkladá návrhy k objasneniu kamarátenia sa a hovorí, že kamarátenie je čosi nejasne položeného do priestoru náklonnosti medzi ľuďmi, neznamená to však nejakú formu, ale skôr dynamiku a látku tejto náklonnosti. Premieňa sa podľa toho, ako ide čas a aká je situácia, neurčuje nejaké výhradné záväzky. Je to zdá sa tiež určitý stav, ktorý sa vyvíja postupne. Motívy kamarátstva sú veľmi rozmanité. Siahajú od motívu pozitívne definovaných osobných kvalít (sila, zábava, obdiv, dobrý prospech, správne vlastnosti, charakter) až po motívy obecne pragmatické (motív „zvyku“, navštevovania sa, spoločného chodenia von). Obecne pragmatické motívy sú postavené skôr na konkrétnych zážitkoch či skúsenostiach a týkajú sa viacej konkrétnych osôb, než osobných kvalít. Autor pozoruje akési zoskupenia tých, čo sa kamarátia. Vedľa nich môžu vzniknúť vyhranené formy - ako napríklad partie - ktoré sa však s kamarátením synonymicky nekryjú - sú to stavbičky až následne vznikajúce a zanikajúce na pôde konfúzneho a ťažko vyhraniteľného kamarátenia. Aj keď kamarátenie sa nemožno charakterizovať jasnou formou alebo presne určeným pomerom, označuje predsa len akýsi sklon, ktorý k sebe niektorí žiaci majú – vďaka ktorému je možné v triede nájsť ostrovčeky spolužiakov, ktorí sa spolu kamarátia viac, ale nielen to, majú i určité osobné rysy a pomer k okolitým ostrovčekom. Nejedná sa však o nejakú štruktúru rovnakých „skupín“, ktoré by boli ostro diferencované - je to skôr sústava „kamarátskych usadenín“, ktoré prechádzajú jedna do druhej. Doubek (1999) pozoruje, že tieto skupiny sú veľmi stabilné a nemajú žiadne formálne pravidlá ani mená. Nie sú určené konkrétnou činnosťou ale skôr dlhodobou tendenciou. Spojnicou medzi kamarátmi môže byť spoločná vášeň či záľuba. Ostrovčeky kamarátov taktiež uznávajú spoločné hodnoty - v triede, kde autor robil svoj výskum bola napríklad skupinka, kde bolo prípustné žartovanie, ale nie príliš na telo; výslovne sa tu deklaroval odpor k siláctvu, predvádzaniu sa a posmievaniu sa. Vzhľadom k ostatným žiakom sa skupinka chovala na podklade ideológie slušnosti a dobrého prospechu. Autor zaujímavo píše o vplyve trávenia voľného času na stupeň „frajerstva“. Dôležitým bodom, podľa ktorého sa meria na stupnici frajer alebo nefrajer, je s kým sa kto kamaráti po škole. Dá sa povedať, že čím menej mimoškolských kamarátov jedinca sú spolužiaci s triedy, tým je dotyčný považovaný za väčšieho frajera. Pre lepšie porozumenie navrhuje autor preštudovať štítenie sa - teda protiklad kamarátenia. Naskytá sa niekoľko motívov štítenia sa. Ako prvý určuje faktor hygieny tela, odevu, rúk a úst. Druhým je faktor prospechu a budúcnosti, autor si všíma priame väzby kamarátenia sa na známky a prospech. K povesti problematického žiaka je možný určitý odpor. Doubek (1999, s. 36) uvádza konkrétny príklad: „Je možné štítit se Ivana jako nějaké synekdochy nebo metonymie špinavého zaměstnání, tj. špinavé a špatné budoucnosti. Být hygienický znamená mj. nebýt ve škole neúspěšný, nebýt špinavý, nemít nemoc, nebýt zraněný, nemít neúspěšnou budoucnost. Strach z Ivanovy špíny je strachem z ušpinění mizernou budoucností.“ Ďalším faktorom štítenia sa sú choroby a úrazy. Môže dôjsť až k obviňovaniu z fiktívnych chorôb. „I když racionálně vědí, že nic nemá. Jako kdyby měl lepru.“ (Doubek, 1999, s. 36) V hre môže byť obava o vzhľad, narcistická úzkosť, ktorá súvisí so „sklonom k atraktívnosti“, s hrôzou z mrzáctva, s obavou, že blízkosťou by sa mohla nejaká choroba preniesť. Štvrtým faktorom je iracionalita, autor opäť uvádza výstižný príklad: „Ivan se nechová úplně obvykle a kluky to vyvádí z míry. Někdy reaguje zkratkovitě nebo nevypočitatelně, volí žerty a pokusy o komunikaci ve chvílích, které jsou k tomu nevhodné a protože je docela silný, může to na ostatní kluky působit jako ohrožující síla.“ (Doubek, 1999, s. 36) Autor v súvislosti so štítením sa hovorí o „odóre celkovej divnosti“, ktorá konkrétneho žiaka obostiera a domnieva sa, že môže byť spôsobená neobratnosťou či nevypestovaným citom spoločenského taktu, pre ktorý je potreba „dlhého znášania sa“. Dlhé znášanie sa a určitý „takt“ môžu byť ďalším možným opisom kamarátenia sa. (Doubek, 1999)

**Kritický pohľad na inkluzívne vzdelávanie a načrtnutie bariér pri vytváraní kamarátstiev**

V úvode sme uviedli jednotlivé výhody inkluzívneho vzdelávania. V ďalšej úvahe sa budeme sústrediť na argumenty, ktoré súvisia špecificky so sociálnym aspektom inklúzie. Z vyššie vymenovaných výhod sa jedná o spoločné dospievanie vrstovníkov, rozvoj priateľstiev detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s vrstovníkmi bez postihnutia a lepšie prijímanie rozdielov. Sociálne prostredie alebo prípadné vylúčenie z neho znamenajú často väčšiu prekážku než postihnutie samo. Na obtiažnosť v realizácií blahodarných účinkov inklúzie, upozorňuje v knihe, ktorej názov by sa dal preložiť ako „Odhalenie pretvárky“ (Seeing the charade, 2006) tím autorov. Všetci z nich sú zástancami myšlienky inklúzie a s nutnou dávkou odvahy podnikajú kritickú analýzu vlastných špeciálne pedagogických radov. Na základe svojich dlhoročných skúseností sa pokúšajú definovať bariéry, ktoré zabraňujú žiakom s postihnutím v nadväzovaní priateľských vzťahov v triede. Je všeobecným predpokladom, že pokiaľ sú všetci žiaci vzdelávaní spoločne, výsledkom je vznik prirodzených vzťahov medzi žiakmi s postihnutím a bez postihnutia. I keď je vznik priateľstiev obrovským prínosom inkluzívneho vzdelávania, nemožno ignorovať obavy rodín i učiteľov, že mnoho študentov, ktorí sú v klasických triedach základnej školy, stále nemajú bohatý a uspokojivý sociálny život. Pokiaľ naozaj veríme, že jediným spôsobom, ktorým si žiaci môžu nájsť kamarátov je spoločné vzdelávanie, potom sa nemôžme vyhnúť otázke: „Ak všetci súhlasia s dôležitosťou spoločného vzdelávania a vytvárania kamarátskych vzťahov, prečo potom tak málo detí s postihnutím má naozajstných kamarátov?“ (Tashie, 2006, s.54) Odpoveďou na túto otázku je silné presvedčenie autorov o tom, že príčina nie je v žiakovi samotnom. Jedná sa o vedľajší produkt postojových a vzdelávacích praktík, ktoré pôsobia ako prekážky na školách i v spoločnosti, ba dokonca i na školách, ktoré sa prezentujú ako integrujúce. Postojové bariéry pretrvávajú zamaskované napríklad do súcitu, nadržiavania, nevšímania si a pod. Mnoho učiteľov stále nerozoznáva vlohy a talenty žiaka s postihnutím, alebo verí, že títo žiaci by nemohli rozvinúť recipročné uspokojujúce vzťahy so spolužiakmi. Tieto pretrvávajúce predsudky významne ovplyvňujú to, ako žiaci svojho spolužiaka s postihnutím vnímajú a ako sa k nemu správajú. Postojmi k ľuďom s postihnutím sa zaoberal už v roku 1996 Feuser, určil ich ako hlavnú príčinu nefunkčnosti inklúzie. Konkrétna podoba prekážok spôsobených praktikami vo vyučovaní môže byť nasledovná: používanie vylúčenia z triedy, nízke akademické očakávania, neefektívne a veku neprimerané obmeny kurikula, prehnaná pomoc asistenta a kultúrna benevolencia voči žiakom s postihnutím - všetky tieto praktiky predstavujú pre naviazanie vzťahu so spolužiakmi neprekonateľnú prekážku. Tieto vzdelávacie praktiky nemajú nič spoločné s inklúziou. Práve naopak, roztáčajú kruh predstáv o tom, že schopnosti žiakov s postihnutím sú nedostačujúce, a preto im musí byť poskytnutá iná vzdelávacia skúsenosť ako majú ostatní žiaci. Tieto praktiky, ktoré sú podmienené prekážkami v postojoch, zabraňujú vzniku recipročných vrstevníckych vzťahov. Tashie (2006) a jej kolegovia vymedzujú vo svojej knihe niekoľko prekážok pre vytváranie kamarátstiev. Oddelené triedy a vyťahovanie žiaka počas hodiny na špeciálne pedagogické cvičenia spôsobujú, že žiak, ktorý opúšťa triedu zmešká neopakovateľné príležitosti spolupráce so spolužiakmi. Pokiaľ majú učitelia a ostatní, ktorí žiaka s postihnutím podporujú nízke očakávania a hovoria o ňom akoby nerozumel, komunikujú tak okoliu podradnosť tohto človeka. Takéto odkazy potom žiakom zanechávajú odkaz, že ich spolužiak nestojí za to, aby sa namáhali ho poznať. Prehnané spoliehanie sa na asistenta môže byť spolužiakmi chápané ako závislosť na dospelom, ktorá nie je vnímaná príliš pozitívne. Učitelia, asistenti a ostatní špeciálni pracovníci musia kráčať po jemnej hranici medzi poskytovaním potrebnej podpory a vytratením sa do úzadia, keď situáciu zvláda žiak sám. Nálepka postihnutia môže v niektorých ľuďoch vyvolávať predsudky o neschopnosti komunikácie. Tento mýtus bol našťastie zbúraný, vďaka augmentatívnej a alternatívnej komunikácií sa ukázalo, že každý človek môže komunikovať. Predpokladom pre vznik kamarátskych vzťahov nie je zložitý komunikačný systém. Stačí, že si kamaráti budú rozumieť. Mnohé školy pracujú na tom, aby ich študenti prijali hodnotu tolerancie za svoju. Nevedomky tak školy kladú ďalšiu prekážku kamarátstvam. Pre vytvorenie priateľského zväzku nestačí vzájomné rozdiely tolerovať, pretože tolerancia implikuje hierarchiu hodnôt – tolerujeme to, čo je menej hodnotné. Neučme žiakov tolerovať rozdiely, učme ich vedieť rozdiely oceniť.

**Odporúčaná literatúra:**

SMÉKALOVÁ, E. Vybrané problémy školské integrace a jejich psychologické aspekty. Disertační práca. Katedra psychologie, Filozofická fakulta. Universita Palackého v Olomouci, 2004

ŠTECH, S., VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Psychologie handicapu. Praha : PedFUK, 1992

TASHIE, C; SHAPIRO-BARNARD, ROSSETTI, Z. Seeing the charade: What we need to do to make friendship happen. Nottingham : Inclusive solutions UK limited, 2006

Internetové zdroje:

<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=704>

<http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm>