

ŠKOLSKÁ SOCIÁLNA PRÁCA V INKLUZÍVNEJ ŠKOLE

Tatiana Matulayová

*** Ilona Pešatová**

Technical University of Liberec
Faculty of Sciences, Humanities and Education
Department of Social Studies and Special Pedagogy
Studentská 2, 461 17, Liberec 1, Czech Republic
tatiana.matulayova@tul.cz

* Technical University of Liberec
Faculty of Sciences, Humanities and Education
Department of Social Studies and Special Pedagogy
Studentská 2, 461 17, Liberec 1, Czech Republic
ilona.pesatova@tul.cz

Abstrakt

Prechod od segregácie cez integráciu až po inklúziu je politickou a odbornou témou postupujúcej transformácie českého a slovenského školstva. Spoločným menovateľom sa stáva úsilie o zmenu, dosiahnutie vyššej miery sociálnej spravodlivosti a uplatnenie ľudsko-právneho prístupu pri vytváraní rovných príležitostí pre výchovu a vzdelávanie. Do odborných diskusií o budúcej inkluzívnej škole sa sociálni pracovníci v oboch štátoch nezapájajú, napriek tomu, že podstatná časť ich klientely sú práve deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Profesia školských sociálnych pracovníkov je v oboch štátoch nerozpoznaná, napriek tomu, že vo svete ide o niekoľko desaťročí etablovanú profesiu. V príspevku analyzujeme základné prekážky ustanovenia pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka v českom a slovenskom školstve a súčasne načrtávame argumenty v jej prospech.

Úvod

V pedocentricky orientovanom 20. storočí sa stáva problematika ľudských práv dieťaťa významnou politickou témou s konkrétnym presahom do vied o človeku a sociálnych vied. Prijatím Deklarácie práv dieťaťa [4] bol vytvorená východisková platforma pre mnohé ďalšie politické dokumenty, ovplyvňujúce rozvoj vzdelávacej a sociálnej politiky jednotlivých štátov sveta. K významným svetovým dokumentom patria v poslednom období napríklad Miléniové rozvojové ciele [9], podľa ktorých je potrebné „zabezpečiť do roku 2015, aby deti na celom svete, chlapci a dievčatá rovnako, mali možnosť absolvovať kompletne základné vzdelanie.“), alebo aj Lisabonská stratégia prijatá v roku 2000 [8]. Spoločným menovateľom vybraných kľúčových politických dokumentov 20. storočia je uznanie práv dieťaťa, špecificky práva na vzdelávanie. Kým na svetovej úrovni ešte aj v druhej dekáde 21. storočia zostáva stále naliehavou otázkou zabezpečenia základných sociálnych práv detí, v krajinách Európskej únie má problematika zabezpečenia základného vzdelania iné dimenzie a špecifiká. Spoločným cieľom vzdelávacej politiky na všetkých úrovniach je vytvorenie rovných príležitostí pre vzdelávanie všetkých detí.

Súčasnú českú a slovenskú školstvo v posledných troch desaťročiach ešte stále charakterizuje hľadanie politického konsenzu, ale aj konkrétnych mechanizmov pre realizáciu reformy. Oba národné systémy spája spoločná história, kultúrna, politicko-ekonomická a demografická situácia. Politickou prioritou súčasnej vzdelávacej politiky oboch členských štátov Európskej únie je kurikulárna reforma, kvalita vzdelávania a inkluzívne vzdelávanie. Z mnohých

aktuálnych koncepčných dokumentov na úrovni štátnej vzdelávacej politiky oboch štátov vyplýva uznanie záväzkov vyplývajúcich z vyššie uvádzaných politických deklarácií. Sociálna spravodlivosť a rovnosť príležitostí sú hodnotami aj princípmi súčasnej vzdelávacej politiky, zdôrazňujúcej spoločenskú potrebu zmeny vzdelávania. Koncept inkluzívnej školy je široko diskutovaný a prioritizovaný. Kým v Českej republike je už realizovaná prípravná fáza Národného akčného plánu inkluzívneho vzdelávania na obdobie 2010–2013 [10], na Slovensku je presadenie konceptu inkluzívnej školy ako určujúceho na úrovni štátnej vzdelávacej politiky ešte stále predmetom diskusií a polemík. V oboch štátoch je predmetom záujmu vzdelávacej politiky vytvoriť také rámcové (legislatívne, finančné a organizačné) podmienky v základnom školstve, aby korešpondovali s európskym štandardom a rešpektovali princípy sociálnej spravodlivosti a rovných príležitostí pre všetkých žiakov. Špecificky sa pozornosť zameriava v súvislosti s predchádzajúcim konceptom integrácie na žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z rómskych komunít).

1 Nerozpoznaná školská sociálna práca

Školská sociálna práca prispievajúca k riešeniu náročných životných situácií (vrátane sociálnych udalostí) a presadzovaniu sociálnej spravodlivosti a práv dieťaťa, je v podmienkach českého a slovenského školstva neznámou veličinou, o ktorej sa nediskutuje. Sociálni pracovníci v oboch republikách sa do diskurzu o inkluzívnom školstve nezapájajú a to napriek tomu, že podstatná časť ich klientely sú rodiny s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a často aj rodiny s deťmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Príčinou daného stavu je absencia legislatívneho vymedzenia školskej sociálnej práce ako svojbytnej profesie. V oboch štátoch je od 70-tych rokov 20. storočia rozvíjaný komplexný poradenský systém, ktorý je zabezpečovaný pedagógmi a psychológmi. Napriek tomu, že v poslednom desaťročí v oboch štátoch boli etablované viaceré nové pracovné pozície, ktorých pracovná náplň reaguje na zvýšenú potrebu odborníkov na sociálne prostredie – napr. asistent pedagóga (v SR asistent učiteľa), metodik prevencie, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a pod., profesia sociálnej práce v tomto systéme nie je vnímaná ako potrebná.

Slovenský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [16] uvádza medzi činnosťami, poskytovanými v rámci poradenstva aj sociálnu činnosť (napríklad poskytovanie sociálneho poradenstva, či socioterapie), zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch [17] pracovnú pozíciu sociálneho pracovníka nevymedzuje. Sociálna činnosť je realizovaná pedagogickými a odbornými zamestnancami, medzi ktorých sociálny pracovník podľa platnej legislatívy nepatrí.

V ČR vymedzuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovníkoch [15] pojem pedagogický pracovník a vymedzuje pojem priama pedagogická činnosť. Túto vykonáva podľa citovaného zákona (§ 2, ods. 2) aj špeciálny pedagóg, psychológ, asistent pedagóga. Problematika poradenských služieb v školách a školských zariadeniach je upravená vyhláškou 72/2005 Sb. o poskytovaní poradenských služieb ve školách a školských poradenských zariadeniach, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb. [14]. Vo vyhláške nie je explicitne zmieňovaná profesia sociálnych pracovníkov.

V oboch štátoch je možné uvažovať o sociálnej práci na úrovni praxe, keď sa táto realizuje

- **priamo v škole**, pričom túto činnosť vykonávajú rôzni odborní zamestnanci školy (výchovný poradca, koordinátor prevencie, sociálny pedagóg, príp. iní odborní zamestnanci školy), ktorých priamy nadriadený je riaditeľ školy. Títo spolupracujú navzájom, s pedagogickými zamestnancami, ako aj s rodičmi a vonkajšími organizáciami. V českej legislatíve sú používané termíny školský špeciálny pedagóg (zaměstnanec

Speciálne pedagogického centra alebo Pedagogicko-psychologické poradny) a školní speciální pedagog (zaměstnanec školy). Podobne vyhláška používa pojem školský a školní psycholog. V súčasnosti v ČR sú v oboch typoch školských poradenských zariadení zamestnaní aj sociálni pracovníci.

- **mimo prostredia školy**, pričom ju vykonávajú odborníci (psychológ, logopéd, špeciálny pedagóg, ...) – zamestnanci školského zariadenia (štátne alebo súkromné centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrá špeciálno-pedagogického poradenstva);
- **v zariadeniach na výkon ústavnej a ochranej výchovy** (v Českej republike sú dané zariadenia v rezorte školstva, v Slovenskej republike v rezorte práce, sociálnych vecí a rodiny).

Sociálna práca v rezorte školstva má podobu praktickej činnosti, ktorá je vykonávaná množstvom rôznych odborníkov z oblasti pedagogiky a psychológie. Potreba autonómnej profesie školskej sociálnej práce je neidentifikovaná. Chýbajú výskumy odôvodňujúce súčasný stav absencie školskej sociálnej práce a zároveň identifikujúce jej potrebu.

2 Ustanovenie pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka

Opierajúc sa o ekologicko-systémovú perspektívu sociálnej práce chápeme školu ako sociálny systém, ktorý sa vyznačuje takými znakmi ako autopoieza, autonómia či homeostáza.

Základná škola je otvoreným sociálnym systémom, ktorý pôsobí a funguje ako súčasť širšieho prostredia, v ktorom dochádza k výmene informácií prostredníctvom formálnych a neformálnych vzájomne sa ovplyvňujúcich procesov. Zavedenie nového prvku do existujúceho funkčného systému je sprevádzané prirodzenou obrannou reakciou systému, čo predpokladáme aj v prípade diskusií o ustanovení novej pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka. Jej etablovanie v súčasnom školskom systéme predpokladá celospoločenskú diskusiu o funkciách školy a kvalite vzdelávania, ako aj diskusiu na úrovni štátnej vzdelávacej politiky (zmena legislatívy, financovanie) a regionálnej vzdelávacej politiky (rozhodovanie o zriadení pracovnej pozície, alokovanie finančných zdrojov).

Okrem identifikovania nevyhnutnosti zmien na systémovej úrovni prestavením legislatívnych, finančných a organizačných podmienok pre etablovanie školskej sociálnej práce je dôležité pripomenúť potrebu zmien vo vnútri systému, to znamená na úrovni vnútornej integrácie podsystémov jednotlivých profesií, ktoré sa v súčasnosti podieľajú na plnení funkcií školy. Kompetenčný súboj spôsobený zápasom o nedostatočné finančné zdroje spolu s tradíciou dominancie pedagogickej a psychologickkej profesie v školstve sú základnými prekážkami rozvoja školskej sociálnej práce.

Ukazuje sa, že nositeľmi myšlienky zavedenia školskej sociálnej práce do existujúceho českého a slovenského školského systému musia byť samotní sociálni pracovníci. V českých a slovenských podmienkach to znamená, že by sa sociálni pracovníci, ktorí sa každodenne stretávajú vo svojej praxi s deťmi, ktoré potrebujú pomoc pri zvládaní školských povinností u detí so sociálnym znevýhodnením, začali zaoberať hľadaním možností riešenia aj v rámci školského systému. V súčasnosti sa obmedzujú na spoluprácu so školou v akútnych prípadoch.

„Tradičná“ cesta ustanovenia profesie školskej sociálnej práce tak, ako ju nižšie načrtávame, je v existujúcich podmienkach oboch štátov je neuskutočniteľná. Argumentujeme zmenenou politicko-ekonomickou situáciou a postupujúcou modernizáciou spoločnosti.

V zahraničí sa školská sociálna práca rozvíja od konca 19. storočia (Spojené štáty americké, Veľká Británia) alebo aspoň od 60-tych rokov 20. storočia (napr. Nemecko, škandinávské krajiny) a to ako inštitúcia modernej spoločnosti s uplatnením prístupu založenom na ľudských právach dieťaťa. Môžeme teda konštatovať, že pre vznik a neskôr aj jej inštitucionalizáciu a profesionalizáciu mala zásadný vplyv politicko-ekonomická situácia 20. storočia. Školská sociálna práca v týchto krajinách bola chápaná ako prvok komplexného systému služieb školy. V USA už v roku 1976 vydala Národná asociácia sociálnej práce Štandardy služieb školskej sociálnej práce, ktoré sú neustále revidované. V Nemecku je možné od konca 90-tych rokov pozorovať oživenie záujmu o školskú sociálnu prácu. Často je vymedzovaná aj ako forma sociálno-právnej ochrany mládeže (napr. ako „Schulbezogene Jugendarbeit“, „Schulbezogene Jugendhilfe“, „Soziale Arbeit an Schulen“, „Jugendarbeit an Schulen“). Predstavuje autonómnu profesiu s vymedzenými kompetenciami.

V susednom Poľsku je od roku 1975 ustanovená pracovná pozícia školského pedagóga (pedagog szkolny), ktorá vykonávajú spravidla absolventi študijného programu sociálna pedagogika (pedagogika społeczna). Poskytujú služby typické pre služby školskej sociálnej práce, ako posudzovanie sociálnej situácie, materiálna pomoc, spolupráca s organizáciami a inštitúciami sociálneho zabezpečenia a využívajú metódy sociálnej práce.

M. Huxtable [5] popisuje súčasnú situáciu rozvoja školskej sociálnej práce vo svete, pričom poukazuje na situáciu aj takých krajín ako je Malta, Argentína, Spojené arabské emiráty, či Hong Kong. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že školská sociálna práca je rozvíjaná ako súčasť sociálnych služieb pre žiacku populáciu poskytovanú v rezorte školstva v 50-tich krajinách sveta. Úroveň rozvoja školskej sociálnej práce dokumentuje aj existencia národných asociácií školských sociálnych pracovníkov (napr. v USA, Fínsku, Švédsku, ale aj Ghane, či Mongolsku), ktoré sa venujú advokácii záujmov tejto profesie, komunikácii s ministerstvami školstva a ďalšími politickými aktérmi na úrovni štátnej vzdelávacej politiky. Ďalším ukazovateľom je aj súčasný stav výskumu v tejto oblasti, ktorý je intenzívne realizovaný v zahraničí od 70-tych rokov 20. storočia.

Z vyššie načrtnutých kontúr vzniku školskej sociálnej práce ako súčasť služieb školy vyplýva odlišnosť východiskových podmienok v druhej polovici 20. storočia v porovnaní so súčasnosťou. Etablovanie novej pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka a rozvoj aplikovanej školskej sociálnej práce v oboch štátoch diskutujeme v čase vyrovnávania sa s dôsledkami svetovej finančnej krízy. Neoliberalizmus, prejavujúci sa tzv. novým manažerizmom v školstve (jeho podstatou je prenos manažérskych metód riadenia z oblasti priemyslu, čo obchodu a služieb do školstva) v spojení s postupujúcou modernizáciou spoločnosti odôvodňujú predpoklad odlišného spôsobu etablovania nových profesií. Je nerealistické očakávať, že samotný školský systém bez vonkajšieho impulzu bude akceptovať ustanovenie novej pracovnej pozície a profesie. Je úlohou sociálnych pracovníkov vstúpiť do diskurzu o postmodernej škole a jej úlohách upozornením na možnosť inovácie súčasného systému.

3 Argumenty v prospech školskej sociálnej práce

Sociálni pracovníci môžu argumentovať okrem vyššie načrtnutého rozvoja školskej sociálnej práce vo svete aj súčasnými potrebami žiackej populácie. Výsledky rôznych výskumov (napr. Broulíková, Kuchařová [2]; Pešatová [11]) poukazujú na negatívne tendencie v časti žiackej populácie, ako napríklad, že:

- rastie počet problémových detí z dobre situovaných rodín,

- pribúdajú sociálne deviácie u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, pretože nedostávajú včas sociálnu pomoc, prípadne sociálna pomoc nie je v jednotlivých etapách previazaná,
 - zvyšuje sa závažnosť excesov v správaní detí a mládeže,
- a zároveň sú argumentmi pre diskusiu o úlohách školy, sociálnom charaktere problémov žiakov, ale aj súčasných kompetenciách pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy.

Sociálny pracovník je expertom na sociálne prostredie je. V systéme vzťahov rodina – škola – komunita môže uplatniť svoje vedomosti o mechanizme vplyvu sociálneho prostredia na jednotlivca. Ovláda dynamiku malej i veľkej sociálnej skupiny a organizácie, pozná riziká a potenciál sociálnych vzťahov, má poznatky o etiológii ohrozenia detí a mládeže, predovšetkým o negatívnych sociálnych vplyvoch, je schopný posúdiť účinok daného sociálneho prostredia na jedinca a disponuje metódami ovplyvňovania prostredia sociálnymi mechanizmami, pričom výsledky svojej práce môže dosiahnuť predovšetkým skupinovú prácou, prepojením mimoškolského prostredia a školského systému, mimoškolskou aktivitou a prácou so školou ako sociálnym systémom.

Prioritou školského sociálneho pracovníka je vytvoriť v škole zdravý sociálny systém poskytnutím služieb sociálnej práce, ktorý akceptuje individualitu žiaka, stimuluje jeho potenciál, podporuje pozitívne emócie, nevyvoláva strach, sprostredkúva zážitok úspechu, učí otvorene komunikovať, uprednostňuje kooperatívnosť atď. Tým všetkým prispieva k vytvoreniu optimálnych podmienok na zdravý vývin mladého človeka. Tento aspekt sociálnej práce možno definovať aj ako ciele rozvíjanie funkcií školy.

Peter Lengyel [6] popisuje v danom čase trojročné skúsenosti so zavádzaním školskej sociálnej práce v Považskej Bystrici, pričom vyzdvihuje význam zriadenia pracovnej pozície školského sociálneho pracovníka vo vzťahu k zvýšeniu sociálnej kontroly, riešenia problémov porúch správania a záškoláctva.

V odbornej literatúre (napr. Alderson [1], Speck [13]) sú teoreticky popísané viaceré modely školskej sociálnej práce, ktoré kopírujú rozvoj teórie sociálnej práce a školskej vzdelávacej politiky. V česko-slovenských podmienkach považujeme za inšpirujúce najmä tieto modely (Encyclopedia of Social Work [12]):

- **komunitný školský model** (Community School Model), ktorý je vychádza z prepojenosti komunity a školy ako sociálnych systémov. Komunita je v tomto modeli definovaná ako teritórium s obmedzenými sociálnymi a ekonomickými zdrojmi. Úlohou školského sociálneho pracovníka je vykonávať osvetu v komunite – informovať o ponuke školy a školských programoch na pomoc žiakom,
- **sociálno-interakčný model** (Social Interaction Model) zdôrazňuje reciprocitu vplyvov a intervencie, ktoré sú zacielené na jednotlivé typy a kvalitu výmen medzi žiakmi, skupinami žiakov, rodinami, školou a komunitou,
- **tzv. Costinovej model**, ktorý zdôrazňuje komplexitu interakcií medzi študentmi, školou a komunitou a ktorý vznikol ako projekt multi-univerzitného konzorcia zameraného na plánovanie zmeny v sociálnych službách pre žiakov.

V Nemecku sa sa uplatňuje od 90. r. 20. st. model vychádzajúci z teórie rolí a profesie (Rollen- und professionstheoretisches Begründungsmuster). Je výsledkom presadenia sa modelu sociálnej práce v školstve („Schulsozialarbeit“) na základe pochopenia, že učitelia nemôžu naplňať súbežne rolu pedagóga aj sociálneho pracovníka (z dôvodu nedostatku

poznatkov, času, rozporuplnosti úloh a rolí) a z poznania skutočnosti, že aj školstvo potrebuje mať špecialistu na sociálne prostredie a sociálne problémy žiakov (Speck [13]).

V zahraničí, kde je identifikovaná potreba školskej sociálnej práce, sú sociálni pracovníci zamestnancami školy alebo sú zamestnancami miestnej samosprávy, oddelení sociálno-právnej ochrany, kde majú špeciálne vymedzenú pracovnú náplň a kompetencie zodpovedajúce vyššie popísaným charakteristikám školskej sociálnej práce.

Záver

Vzhľadom na existujúce demografické prognózy bude presadenie myšlienky ustanovenia novej pracovnej pozície školských sociálnych pracovníkov potrebné najmä v súvislosti so zvyšujúcim sa počtom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Sociálni pracovníci sa musia stať aktívnymi v diskurze o budúcnosti inkluzívneho školstva a potenciálu školskej sociálnej práce. Argumentáciu v prospech školskej sociálnej práce je potrebné podporiť minimálne pôvodnými českými a slovenskými výskumami, ktorých výsledky by poukázali na názory jednotlivých aktérov na jej potrebnosť.

Literatúra

- [1] ALDERSON, J.: Models of school social work practice. In: Sarri, R. & Maple, F. (eds). *School in the community*, pp. 57-74. Washington, National Association of the social Workers, 1972.
- [2] BROULÍKOVÁ (PALONCYOVÁ), J.; KUCHAROVÁ, V.: *Opatření sociální politiky k problémovým typům rodin*. Praha, VÚPSV, 2002.
- [3] COSTIN, L.: School social work practice: A new model. *Social Work*, 1973, 2, pp. 135–139.
- [4] *Deklarácia práv dieťaťa*. Dostupné z WWW: <<http://www.unicef.sk/sk/prava-deti/dohovor-text>>.
- [5] HUXTABLE, M.: *A Global Snapshot of School Social Work in 2012*. 2012. Nepochikované.
- [6] LENGYEL, P.: Význam školskej sociálnej práce v podmienkach základnej školy. Dostupné z WWW: <www.piatas.sk/download_file_f.php?id=109220>.
- [7] LEVICKÁ, J. (ed.): *Školská sociálna práca*. Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava, FZaSP, 2008.
- [8] *Lisabonská stratégia*. dostupné z WWW: <http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_sk.htm>.
- [9] *Miléniové rozvojové ciele*. Dostupné z WWW: <[http://www.mzv.sk/App/wcm/media.nsf/vw_ByID/ID_CB994940132FED7DC125766500389E84_SK/\\$File/mileniove_rozvojove_ciele.pdf](http://www.mzv.sk/App/wcm/media.nsf/vw_ByID/ID_CB994940132FED7DC125766500389E84_SK/$File/mileniove_rozvojove_ciele.pdf)>.
- [10] Národný akčný plán inkluzívneho vzdelávania. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.
- [11] PEŠATOVÁ, I.: *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2007. ISBN 978-80-7372-291-3.
- [12] School Social Work. In: Mizrahi T. & Larry E. D. (eds.): *Encyclopedia of Social Work*, VOLUME 4 (S-Y), pp. 3–6. Oxford, University Press, 2011.
- [13] SPECK, K.: *Schulsozialarbeit: eine einföhrung*. München: Reinhardt, 2009.

- [14] *Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytovaní poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb.*
- [15] *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.*
- [16] *Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- [17] *Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

SCHOOL SOCIAL WORK IN AN INCLUSIVE SCHOOL

Moving from segregation through integration to inclusion is a political and professional issue of progressive transformation within the Czech and Slovak Education System. Effort to change, achievement of higher degree of social justice and human rights enforcement approach become the common denominators while creating equal opportunities in education. In both countries social workers do not get involved in professional discussions on future inclusive school, despite the fact that a substantial part of their clients are children from socially disadvantaged backgrounds. Profession of school social workers in the Czech and Slovak Republics is unrecognized, even though it has been an established profession in the world for a few decades. In this paper we analyze the fundamental barriers of establishing a school social worker's job position within the Czech and Slovak education system while at the same time we offer several arguments in its favor.

SCHULSOZIALARBEIT IN DER INKLUSIVEN SCHULE

Der Übergang von der Segregation über die Integration bis zur Inklusion ist ein politisches und fachliches Thema der progressiven Transformation im tschechischen und slowakischen Schulwesen. Zum gemeinsamen Nenner wird die Bemühung um eine Veränderung, um Erreichung eines höheren Maßes an sozialer Gerechtigkeit und Geltendmachung der Anwendung eines menschenrechtlichen Zuganges bei der Schaffung von Chancengleichheit für die Erziehung und Bildung. An den Fachgesprächen über die Zukunft der inklusiven Schule beteiligen sich die Sozialarbeiter in beiden Ländern nicht, trotz der Tatsache, dass ein erheblicher Teil ihrer Kunden gerade Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen sind. Der Beruf der Schulsozialarbeiter ist in beiden Ländern geradezu unbekannt, obwohl es in der Welt ein paar Jahrzehnte ein etablierter Beruf ist. In diesem Beitrag analysieren wir die grundlegenden Hindernisse der Errichtung des Arbeitsfeldes des Schulsozialarbeiters im tschechischen und slowakischen Schulwesen und zugleich deuten wir Argumente zu dessen Gunsten an.

SZKOLNA PRACA SOCJALNA W SZKOLE INKLUZYJNEJ

Przejście od segregacji poprzez integrację do inkluzji stanowi polityczny oraz merytoryczny temat postępującej transformacji czeskiego i słowackiego systemu oświaty. Wspólnym mianownikiem staje się dążenie do zmiany, osiągnięcie wyższego stopnia sprawiedliwości społecznej i stosowanie podejścia prawno-społecznego podczas tworzenia równych szans w zakresie wychowania i oświaty. Pracownicy socjalni w obu krajach nie angażują się w merytorycznych dyskusjach na temat przyszłej szkoły inkluzyjnej, pomimo faktu, że znaczną część ich klientów stanowią dzieci pochodzące ze środowisk będących w niekorzystnej sytuacji socjalnej. W obu krajach nie istnieje zawód szkolnego pracownika socjalnego, chociaż w wielu państwach świata to zawód funkcjonujący od kilkudziesięciu lat. W niniejszym artykule dokonano analizy podstawowych barier stworzenia stanowiska szkolnego pracownika socjalnego w czeskim i słowackim systemie oświaty, przedstawiając jednocześnie argumenty na jego korzyść.