

ŽIAK S POSTIHNUTÍM A ĽUDSKÁ DÔSTOJNOSŤ **Pupil with disability and human dignity**

Veronika Dolejš

Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
dolejs.veronika@gmail.com

Abstract: When discussing about pupils with disabilities are increasingly more often we face with problems linked to their education in segregated and basic conditions and with access of teachers to these pupils. These problems may be related not only with material and technical equipment of schools, but also with experience and access of teachers, parents, and the public. Problems are related well with the onset postmodern times, which entails a new view of the world and predispose people orient in the world of consumerism. Human dignity, the right to life, and non-discrimination are concepts which its content undertake every member of society and constitute a fundamental principle of human existence.

Key words: Pupil with disability, postmodern times, human dignity

Úvod

Spravodlivý prístup k výchove a vzdelávaniu je fundamentálnym atribútom ľudského života a jednou zo základných potrieb každého človeka. Žiaci s postihnutím sú v tejto súvislosti v oveľa náročnejšej situácii, než ich intaktní rovesníci. V súčasnosti prebieha edukácia nielen v špeciálnych podmienkach, ale aj v rámci integrácie/inklúzie, kde treba venovať pozornosť najmä žiakom vzdelávaných v tomto prostredí a dbať na ich dôstojnosť, existenciu a pomoc vo svete konzumu a matérie.

Edukácia žiakov s postihnutím aj ako filozofický problém

Výchova a vzdelávanie sa podľa Mühlpachra (2004) stáva čoraz viac aj filozofickým problémom. Zákaz diskriminácie, segregácie a princíp sociálnej spravodlivosti, je zakotvený vo viacerých legislatívnych dokumentoch a žiakovi s postihnutím tak deklarujú rovnocenný prístup k vzdelaniu a starostlivosti.

Domnievame sa, že pedagóg je aj napriek deklarovanej princípu v týchto dokumentoch vo svojej práci konfrontovaný so zložitými filozofickými a morálnymi otázkami. Ide najmä o oblasť výberu vhodného spôsobu vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), spolupráce s rodičmi, inkluzívneho vzdelávania, uplatňovania práv detí, ako aj definovania a označovania osôb s postihnutím. Etická a morálna problematika učiteľského povolania je podľa Gluchmana a Gluchmanovej (2008) na okraji záujmu spoločnosti. Výsledkom je

pomerne nízke uvedomovanie si etických a morálnych aspektov práce pedagógov medzi verejnosťou aj samotnými pedagógmi. S týmito dilemami sa vo výchove a vzdelávaní žiakov s postihnutím nestretáva len špeciálny pedagóg, pedagóg, ale aj rodič, sociálny pracovník, sociálny pedagóg a psychológ. Pedagógov často kritizujú za neschopnosť vyriešiť mnohé aktuálne problémy žiakov, ktoré sú spôsobené napr. ekonomickými, sociálnymi príčinami alebo politickými rozhodnutiami, a pod. Treba si uvedomiť, že potrebujú ohodnotenie a rešpekt, a to aj v súvislosti s edukáciou žiakov s postihnutím. Táto práca je pre pedagóga veľmi náročná, čo si spoločnosť veľakrát neuvedomuje, a s tým sa často spája ich nízke morálne ohodnotenie, či nezájem o ich prácu. Nesmieme zabúdať, že pri segregovanom ako aj integratívnom/inkluzívnom vzdelávaní žiakov s postihnutím stále existujú pedagógovia, ktorí chápu svoju prácu ako povolanie a nie iba ako povinnosť, a snažia sa riešiť etické a morálne dilemy vo svojej práci a predchádzať rôznym predsudkom či už v kolektíve svojich kolegov alebo v celej spoločnosti.

Ďalší problém v oblasti prístupu k žiakom s postihnutím možno nazvať podľa Hallahana et al. (2009) „nálepkovaním“ jedinca. Uvádza, že takéto „nálepkovanie“ môže mať za následok stigma a vnímanie ostatnými v intenciách negatívnosti.

Existujú „nálepky“, ktoré ľuďom s postihnutím prisúdila spoločnosť. Z nich následne odvodzujeme svoje správanie a tvoríme si postoj k týmto jedincom. Treba si uvedomiť, že sú to v prvom rade ľudia, rozdielni vo svojich potrebách, odlišní vo svojom prežívaní. Presne tak, ako my. Čoraz väčší dôraz treba klásť na to, že patria do spoločnosti a zaslúžia si plnú akceptáciu a s ňou spojenú adekvátnu úroveň komunikovania.

Postmoderna a jej vplyv na človeka

Postmoderná doba prináša pre človeka zložité nároky na integráciu a adaptáciu v socio-ekonomických a informačno-technologických štruktúrach spoločnosti. Postmoderná spoločnosť, o ktorej hovoríme zhruba od 60. rokov 20. storočia, priniesla pluralitu myslenia, spôsobov konania, hodnotových systémov a obrovskú akceleráciu spoločenského vývoja. Medzi jej charakteristické rysy podľa Nesnídalovej (2011, s. 222) patrí „*snaha o kvalitný život, zaujatie pre osobnosť, odklon od veľkých názorových systémov, kult spoluúčasti a sebaujadrenia, návrat k miestnym regionálnym hodnotám a k niektorým tradičným predstavám a praktikám.*“ Iný pohľad ponúka Mistrík (2006), ktorý uvádza, že postmoderná kultúra vykazuje ako charakteristické črty - rozpad jednotiacich sa pohľadov na svet a uprednostnenie individuálnych, skupinových, či regionálnych hľadísk; rozkladá sa univerzalizmus, oslabuje sa logocentrizmus a tiež viera, že svet je racionálne organizovaný. Postmoderna ako „éra prázdnoty“, či jej „stratégia“ predstavuje podľa Lipovetského (2008) aj riziko dehumanizácie životného štýlu v rôznych oblastiach ľudského života. Treba si uvedomiť, že človek sa formuje počas celého svojho života, z čoho vyplýva potreba sebavytvárania.

Postmoderná doba podľa Sawického (2011) svojou zložitou núti človeka orientovať sa na svoje ratio, a tým sa vzdávať svojej iracionálnej duši a duchovnu. Odveká rovnováha prírodných, duchovných, duševných a racionálnych síl v človeku, ktoré tvoria jeho najhlbšiu podstatu je takto nielen narušená, ale aj čoraz viac deformovaná. Postmoderná doba orientuje človeka na racionálny svet, a to mimo prírody a duchovnej dimenzie bytia. Racionálny svet je výtvorom človeka, v prírode

nemá význam, zmysel a svojou podstatou je umelý, pretože je neživý. Človek je však živá bytosť, a preto ho sýtia, naplňujú fenomény, ktoré sú živé. Jednostranná orientácia človeka na neživý svet ideí spôsobuje, že človek si síce čoraz viac uľahčuje materiálne bytie, ale na druhej strane sa čoraz viac odkláňa od svojej prirodzenej psychickej a duchovnej podstaty. Na základe uvedeného vzniká odozva, ktorou je celková disharmónia, ktorá sa na individuálnej úrovni prejavuje vnútorným chaosom, frustráciou, úzkosťou či dysfunkciou základných funkcií osobnosti. Na spoločenskej úrovni sa zasa prejavuje narušením sociálnej súdržnosti, agresiou, či sociálnou apatiou. Domnievame sa, že dôsledky tejto nerovnováhy sú zjavné všade navôkol. Deformácie sa preniesli už do samej podstaty spoločenského systému. Na jednej strane trhový ekonomický systém priniesol človeku pomerný dostatok materiálnych statkov, no na strane druhej urobil z človeka nástroj v úsilí presadiť sa v konkurencii na trhu.

Poláková (1995) odhaľuje, že dnešný postmoderný človek sa cíti byť zbavený seba samého, je podrobený systémami, ktoré by mu mali slúžiť, je vykořený prácou a zábavou, žije všetko iné než svoj vlastný život a podriaďuje sa všetkým iným autoritám, len nie autorite, ktorá by oslovila jeho vnútornú identitu. Fromm (1993) hovorí, že moderný človek stavia svoj život na hodnotách „mať“ na úkor hodnoty „byť“. Tým sa vytráca jeho schopnosť orientovať sa vo vnútornom i sociálnom svete, čo spôsobuje vnútornú dezintegráciu osobnosti. Duša moderného človeka sa stráca v prílišnej komplikovanosti a v prílišnom zameraní sa na materiálne hodnoty moderného sveta, ako aj v dôsledku straty kontaktu človeka so svojimi vnútornými procesmi, teda kontaktu ega a duše. Prikláňame sa k tvrdeniam týchto autorov, pretože v dnešnej spoločnosti vidíme úpadok bytia v pravom zmysle slova. Už od najmladšieho veku môžeme registrovať záujem detí najmä o materiálne hodnoty – najdrahšie hračky, oblečenie; v staršom veku záujem o techniku, či najdrahšie autá. Domnievame sa, že najohrozenejšou a najovplyvniteľnejšou skupinou z hľadiska vývinu sú deti a mladiství. Je dôležité, aby sa záujem presunul najmä na žiakov školského veku, aby sa im vstúpovala dôležitosť hodnoty bytia, a aby pochopili pravý význam a zmysel svojho žitia. Len takýmto spôsobom budeme schopní zmeniť pohľad na svet, odvrátiť členov spoločnosti od konzumu a budovať modernú, ale „zdravú“ spoločnosť. Frankl (1994) konštatuje, že človek nenachádza zmysel svojho bytia a upadá do existencionálnej krízy, ktorá sa prejavuje poruchami na osobnej i spoločenskej úrovni. V súvislosti s uvedeným si však myslíme, že súčasná postmoderná situácia je definovaná nielen krízou jednotlivca a jeho života, ale nadväzne aj krízou rodiny, individualizmom, či nižšou natalitou.

Postmoderna sa tiež chápe ako stav radikálnej plurality a postmoderné myslenie ako teoretické „*uchopenie stavu radikálnej plurality*“ (Welsch, 1994, s. 12) a znamená aj uznanie diverzifikácie edukačnej reality. Výchova a vzdelávanie v období postmodernity sa podľa Kudláčovej (2010) nachádza v ambivalentnej situácii - existujú síce inštitúcie poskytujúce kvalitné vzdelávanie, no zároveň nie je možné prehliadnuť človeka, ktorý hľadá zmysel života, ktorý mu však tieto inštitúcie nemôžu poskytnúť. Postmoderný človek sa nachádza v kríze, čo sa prejavilo aj vo výchovno-vzdelávacej oblasti. Kríza výchovy, o ktorej v posledných rokoch hovoríme, môže byť podľa Fabreho chápaná tiež ako „*kríza „zdedených významov“*“, „*univerzálnej identity*“, „*neistých odkazov*“ a stáva sa synonymom krízy kultúry“ (Fabre in Strouhal, 2013, s. 147). Zdá sa, že čím ďalej sme konfrontovaní dopadmi problematikosti postmoderného sveta na funkcie, ktoré tradičná výchova zaisťovala

- na štruktúraciu hodnôt, transmisiu vedenia, ochranu a emancipáciu individua. Postmoderná neistota a dezorientácia nemôže podľa Kudláčovej (2012) ohrozovať existenciu výchovy, je však signálom, že výchova potrebuje zmeniť svoje prostriedky a prístupy. Vychovávať znamená mať predstavu o „lepšom“, mať ideu toho, čo má byť. Táto idea nás konfrontuje s ideou univerzality, ktorá sa ale v období postmodernity stáva synonymom „manipulatívnej ľsti rozumu“ (Strouhal, 2013). Domnievame sa, že bez zmeny nazerania na oblasť výchovy a vzdelávania a bez zmeny prístupov, prostriedkov a bez existencie spoločných hodnôt v tejto oblasti, sa len ťažko hľadá priestor pre komunikáciu, pre zjednotenie a samotnú integráciu/inklúziu.

V rámci prístupov starostlivosti o ľudí s postihnutím v období postmodernity sa uskutočnili, ako píše Kudláčová (2010), pokusy o obnovenie ľudskej dôstojnosti a otvorenie nových dimenzií pre vzťah človeka k druhému človeku, a to prostredníctvom rešpektovania jeho inakosti, čo zahŕňa aj hľadanie správneho prístupu k ľuďom s postihnutím. Dopĺňa, že v tejto súvislosti sa mení vzťah intaktného dieťaťa a dieťaťa s postihnutím a vytvára sa nová optika prístupu k ľuďom s postihnutím v spoločnosti. Práve ich uvedomením si a prijatím je človek s postihnutím schopný vytvárať vzťahy s inými a byť obohatením pre iných rovnako, ako sú oni pre neho. Lechta (2010) konštatuje, že zmenám pomohli dôležité politické rozhodnutia a legislatívne dokumenty, ktoré významne menia postavenie a prístup k žiakom s postihnutím. Išlo o zásadnú zmenu vzdelávacej paradigmy žiakov s postihnutím – o trend ich integrovanej edukácie. Treba podotknúť, že diskusie súvisiace s jeho realizáciou boli jedným z najtypickejších znakov vplyvu postmodernity na oblasť výchovy žiakov s postihnutím. Lechta (2012) uvádza, že v období postmodernity sa ťažiská edukačného záujmu presúvali priaznivejším smerom aj čo sa týka konkrétnych prístupov k ľuďom s postihnutím. Išlo najmä o „zacielenie sa na špecifické vývinové osobitosti detí s postihnutím a tvorenie rôznych stimulačných programov podľa špecifik jednotlivých druhov a foriem postihnutí“ (Lechta, 2012, s. 208). Postmoderna prináša pre edukáciu nové výzvy - otvorila absolútne novú sféru reality, v ktorej má každý jedinec možnosť „slobodne sa formovať na základne vlastných kritérií, ktoré si zvolil“ (Šlosiar, 2007 in Kudláčová, 2010, s. 99). Je pravdou, že v súčasnosti viac ako v minulosti, majú žiaci oveľa viac možností a príležitostí v oblasti vzdelávania, ako aj uplatnenia sa na trhu práce. V priebehu histórie sa menil aj prístup k jedincom s postihnutím a k ich edukácii, dnes však v súvislosti s nástupom nového trendu – inklúzie, sú vystavení otvorenému prístupu a kontaktu s intaktnou populáciou a môžu využiť rôznorodé ponuky na kvalitnejší život, a tak aktivizovať svoj potenciál v rámci majoritnej spoločnosti. Postmoderna tým poukázala na nové možnosti človeka, a tiež možnosti človeka s postihnutím.

Dôležité je spomenúť, že charakteristickým znakom tohto obdobia je trend normalizácie. Ide o snahu umožniť minoritnej populácii (žiakom s postihnutím), aby viedli „normálny“, t.j. bežný, každodenný život, čo najpodobnejší bežnému spôsobu života majoritnej spoločnosti (Lechta, 2012). Dosiachnutím tohto náročného cieľa sa prispeje k zlepšeniu kvality života nielen tejto minoritnej populácie, ale aj kvality života rodinných príslušníkov ľudí s postihnutím, teda aj kvality života celej intaktnej populácie.

Ludská dôstojnosť v kontexte inkluzívnej edukácie

Pri inkluzívnej edukácii ide o zachovanie základného princípu, ktorým je rovnaký prístup ku všetkým vychovávaným. Inkluzívny prístup znamená „*chápať každého človeka ako osobu s jemu príznačnou a neodňateľnou ľudskou dôstojnosťou*“ (Kudláčová, 2012, s. 42). Uvedené myšlienky treba nanovo reflektovať v súčasnej dobe, aj keď ideu osoby a dôstojnosti bez rozdielu nachádzame už v európskom myslení, v niektorých filozofických konceptoch, najmä v personalistickej filozofii (Kudláčová, 2010). Personalistický prístup zdôrazňuje dôstojnosť každej ľudskej osoby a to bez ohľadu na jej odlišnosť a obmedzenia v akejkoľvek oblasti. Ide o konkrétny filozofický prúd, ktorý sa rozvíjal v prvej polovici 20. storočia a trval až do nástupu postmodernity. Podľa Rajskeho (in Kudláčová, 2012, s. 102) personalizmus označuje „*filozofické a humánno-vedné úsilie, ktorého centrálnym záujmom je osoba, jej hodnota a dôstojnosť vo svojej telesno-duševno-duchovnej podstate*.“ Mikrut (2012) dodáva, že v personalistickej vízii nemôže byť človek chápaný výlučne ako indivídium patriace do sveta prírody. Úvahy o ľudskej dôstojnosti nadväzujú na skutočnosť, že každý človek existuje. Koncept ľudskej dôstojnosti má teda zvláštny význam hlavne v personalizme. Človek ako rozumná a slobodná bytosť zastáva významné miesto medzi všetkými zemskými bytosťami.

Jedným z najdôležitejších dokumentov, v ktorom sa môžeme stretnúť s pojmom ľudská dôstojnosť je dokument The Universal Declaration of Human Rights (Všeobecná deklarácia ľudských práv), prijatý 10. decembra 1948, v ktorom sa v článku 1 predkladá zásadné tvrdenie, že „*všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti a právach*“. Všeobecná deklarácia ľudských práv pokrýva hodnoty, prirodzenú ľudskú dôstojnosť, nediskrimináciu, rovnosť, bezúhonnosť a univerzálnosť, aplikovateľné na všetkých, všade a vždy. Ľudská dôstojnosť je mnohoznačná, aj keď udáva jednu smernicu. Je závislá na sebaopoznaní, vlastnom hodnotovom rebríčku, kde nesmú chýbať termíny ako spravodlivosť, zodpovednosť a humánnosť, ktoré ale musia byť v človeku skutočne obsiahnuté, a ktoré jednotlivec musí ovládať a poznať ich hĺbku a význam.

Podľa Gluchmana (1999) je prvotná idea ľudskej dôstojnosti odvodená z faktu ľudskej existencie. Človek už tým, že sa rodí a prichádza do života ako člen druhu homo sapiens, získava ľudskú dôstojnosť. Sloboda v tomto prípade nie je bezprostredne určujúcou podmienkou dôstojnosti, pretože tu je dôstojnosť spätá s faktom ľudského bytia. Pri určovaní ľudskej existencie možno tiež vychádzať z konkrétneho správania jednotlivca v konkrétnej situácii a z dôsledkov, ktoré z jeho konania vyplývajú. Existencia slobody rozhodovania a konania sa považuje za základnú podmienku, aby mohol mravný subjekt potvrdzovať a rozvíjať svoju dôstojnosť, ktorú získal primárne na základe svojej existencie. Rešpektovanie ľudskej dôstojnosti má všeobecnú platnosť. Kto spochybňuje alebo odmieta uznať ľudskú dôstojnosť iných, spochybňuje aj hodnotu vlastného života. Nemčeková (2001) považuje ľudskú dôstojnosť za najvýznamnejšiu hodnotu aj z hľadiska modernej spoločnosti. ňou sa vyjadruje základná hodnota človeka nezávislá na jeho sociálnom či ekonomickom statuse. Potvrzuje, že sa odvíja od charakteristických vlastností človeka ako sú schopnosť robiť slobodné rozhodnutia a schopnosť uvedomovať si seba i svoje okolie, z čoho vyplýva zodpovednosť jednotlivca primárne za svoje konanie a jeho dôsledky.

Ludská dôstojnosť zaručuje, že v jednotlivcovi nesmie druhý človek i spoločnosť vidieť svoj účel, že človek nemá a nesmie byť vnímaný ako nástroj na dosahovanie nejakých cieľov. Je dôležité si uvedomiť, že jedným z krokov úspešnej integrácie/inklúzie žiakov s postihnutím je umožnenie ich prístupu do dominantnej kultúry, vyzdvihnutie ich pozitívnych čŕt a uznanie väčšinou spoločnosťou, čo môže viesť k zmierneniu prípadného pocitu menejcennosti. Spoločnosť by sa mala orientovať hlavne na deti a mládež s cieľom odolávať bariéram v medziľudských vzťahoch i v celej spoločnosti. Výchova a vzdelávanie má rešpektovať dôstojnosť jednotlivca a rozvíjať ju. Človek, ktorý si je vedomý vlastnej dôstojnosti môže rešpektovať aj dôstojnosť iných.

Jedným z negatívnych prejavov voči dôstojnosti človeka je diskriminácia, a to aj v súvislosti so žiakmi s postihnutím. Aj keď sme uviedli, že jedinci s postihnutím majú vďaka novému prístupu (integrácie/inklúzie) väčšie možnosti a príležitosti, či už v oblasti edukácie alebo postavenia a uplatnenia sa v spoločnosti, ich existencia je neraz sprevádzaná odmietaním, nezaujmom, ponižovaním, či skrytou diskrimináciou. Proces uznania ľudskej dôstojnosti trval celé tisícročia a dnes sa pokúšame toto právo človeka uskutočňovať v každodennom živote a aplikovať ho do praxe, aj v rámci edukácie žiakov s postihnutím. Právo ľudskej dôstojnosti musí byť predovšetkým právom svedomia každého človeka a malo by byť základom každého osobného vzťahu.

Záver

Právo človeka na jeho dôstojnosť by malo byť považované za primárne, no mnohokrát sa presviedčame, že ani v 21. storočí tomu tak nie je. Je dôležité, aby človek cítil, že je súčasťou spoločnosti, v ktorej žije, že má svoju dôstojnosť, svoje práva a postavenie v nej. Na druhej strane musí sám vedieť, že nielen jeho život má svoje hodnoty a pravidlá, podľa ktorých by mal konať, ale rovnako aj život všetkých ostatných členov spoločnosti. Dôležité je, aby jedinci s postihnutím zažívali pocit

akceptácie a dôstojného zaobchádzania už v ranom veku. Len tak sa môžu navzájom pozitívne ovplyvňovať a adekvátne integrovať medzi intaktných jedincov.

Zoznam použitej literatúry

FRANKL, V. *Človek hľadá smysl*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 809016014X.

FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha : Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.

GLUCHMAN, V. *Etika sociálnych dôsledkov v kontextoch jej kritiky*. Prešov : LIM, 1993. 141 s. ISBN 978-80-96777-84-6.

GLUCHMAN, V. - GLUCHMANOVÁ, M. *Učiteľská etika*. 1. vyd. Prešov : Acta facultatis philosophicae Universitatis Presoviensis, 2008. 234 s. ISBN 978-80-8068- 808-0.

HALLAHAN, D. P. - KAUFFMAN, J. M. - PULLEN, P. C. *Exceptional Learners..* 11th ed. Boston : Allyn and Bacon, Pearson, 2009. 632 p. ISBN 978-0-205-60833-1.

KLEMBÁROVÁ, J. *Vnímanie kvality života a ľudskej dôstojnosti v ESD (na príklade mentálneho postihnutia)*, 2009. s. 132-144.

KUDLÁČOVÁ, B. Postmoderný človek ako výzva pre inkluzívnu edukáciu. In LECHTA V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, 2012. 233 s. ISBN 978 80-89256-82-2, s. 30-36.

KUDLÁČOVÁ, B. 2010a. Antropologické aspekty inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava : Emit, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3, s. 98-106.

KUDLÁČOVÁ, B. - RAJSKÝ, A. *Európske pedagogické myslenie*. Trnava : VEDA, 2012. 317 s. ISBN 978-80 8082-574-4.

LECHTA, V. Jedinec s postihnutím a výchova. In KUDLÁČOVÁ, B. -. RAJSKÝ, A. *Európske pedagogické myslenie*. Trnava : VEDA, 2012. ISBN 978-80-8082 574-4, s. 200-221.

LECHTA, V, (ed.) *Základy inkuzívnej pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*. Praha : Prostor, 2008. ISBN 978-80-7260-190-5.

MÜHLPACHR, P. Axiologická a normatívna dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 12-18.

MISTRÍK, E. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra : UKF, 2006. ISBN 80-8050-909-3. s. 24-25.

MIKRUT, A. O dôstojnosti človeka ako základe spoločenskej integrácie ľudí s postihnutím. In LECHTA V. (ed.) *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. ISBN 978-80- 89256-89-1, s. 24-37.

NEMČEKOVÁ, M. Poznámky ku konceptu ľudskej dôstojnosti. In *Filozofia*. ISSN 0046 – 385 X, 2001, roč. 56, č 5, s. 300 - 308.

NESNÍDALOVÁ, J. Vliv rodiny na spotřební chování jednotlivce. In KOZONĚ, A. – HEJDIŠ, M. a kol. *Sociální a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti jedinca a spoločnosti*. Trenčín : SpoSoIntE, 2012. ISBN 978-80-89533-09-1.

POLÁKOVÁ, J. *Perspektíva naděje. Hledání transcendence v postmoderní době*. Praha : Vyšehrad, 1995. ISBN 80-7021-150-4.

SAWICKI, S. Psychologicko-duchovné a eticko-axiologické otázky sociálnej integrácie človeka v postmodernej spoločnosti. In KOZONĚ, A. – HEJDIŠ, M. a kol. *Sociální a ekonomická integrácia a dezintegrácia v bezpečnosti jedinca a spoločnosti*. ISBN 978-80-89533-02-2, s. 357-364.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha : Grada, 2013. 192 s. ISBN 978-80-247-4212-0.

The Universal Declaration of Human Rights, 1948

WELSCH, W. *Naše postmoderní moderna*. Praha : Zvon, 1994. 198 s. ISBN 80-7113—104-0.