

CO JE INKLUZIVNÍ A CO SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ? WHAT IS INCLUSIVE AND CO-EDUCATION?

Stanislav Štech

*Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Myslíkova 7, Praha 1,
stanislav.stech@pedf.cuni.cz*

Abstrakt

Po více než šesti letech od účinnosti proinkluzivní novely školského zákona se text zabývá pojetím tzv. inkluze v ČR. Nejprve se věnuje pojmovému zmatení, kdy se při přípravě novely prosadilo lidskoprávní vymezení proinkluzivního vzdělávání jako nároku všech žáků na společné vzdělávání inspirované rétorikou mezinárodních institucí. Ve fázi pilotní přípravy pak převážilo speciálně pedagogické pojetí inkluze s důrazem na podporu žáků se (zejména zdravotním) znevýhodněním v běžné škole. Inkluze tak byla učiteli běžných škol vnímána jako „cizí“ idea, která je věcí speciálně pedagogické péče. Pedagogické pojetí však k inkluzi přistupuje jako ke změně kultury školního vzdělávání všech žáků. Doloženo je to na několika příkladech (asistent pedagoga, pedagogická podpora, tzv. co-teaching a učitelství jako týmová profese). Tyto nové prvky nemají být vázány na přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale mají být využívány ku prospěchu všech včetně žáků nadaných.

Klíčová slova: inkluze, společné vzdělávání, kultura školy, asistent pedagoga, co-teaching, týmová profese

Abstract

After more than six years since the pro-inclusive amendment to the Education Act came into effect, the paper deals with the concept of so-called inclusive education in the Czech Republic. First, it deals with the conceptual confusion when, during the preparation of the amendment, the human rights definition of pro-inclusive education as the right of all pupils to common education inspired by the rhetoric of international institutions was asserted. In the pilot preparation phase, the special education concept of inclusion prevailed with an emphasis on supporting pupils with (especially health) disadvantages in regular schools. Inclusion was thus perceived by ordinary schools teachers as a "foreign" idea, which is a matter of special educational care. However, the pedagogical concept approaches inclusion as a change in the culture of school education for all pupils. This is evidenced by several examples (teaching assistant, co-teaching and teaching as collaborative or team profession). These new elements should not be tied to the presence of pupils with special educational needs, but should be used for the benefit of all, including gifted pupils.

Key words: inclusion, common education, school culture, teacher assistant, co-teaching, collaborative profession

Úvod

V roce 2016 vstoupila v České republice v účinnost novela školského zákona. Významným způsobem proměnila organizační, finanční a obsahové podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v běžných základních školách. Kritérium kategorizace žáků se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním bylo nahrazeno konceptem speciálně vzdělávacích potřeb. Byly stanoveny podmínky a nároky pro přiznání podpůrných opatření pro ty žáky, kteří na základě doporučení školského poradenského zařízení a po souhlasu rodičů a školy mohou být vzděláváni v běžné škole. Případně může být žákovi a jeho rodičům doporučeno, že pro něj bude prospěšnější vzdělávání ve speciální škole. Tzv. inkluzivní vzdělávání nejen v Česku nenechává lhostejnými učitele, rodiče ani politiky a širší veřejnost. Postoje k němu jsou vyhrcované – menší část pedagogické i širší veřejnosti je jednoznačně pro integraci žáků se SVP do běžných škol, část tento krok zcela odmítá nebo jej akceptuje podmíněně (srov. např. Pivarč, 2020; CVVM, 2020).

Co tomu předcházelo, co si hlavní aktéři v Česku pod pojmem inkluze vlastně představují? A mohou proinkluzivní opatření pomoci pozitivně proměnit podmínky vzdělávání pro všechny?

Pojmový zmatek – co se vlastně míní inkluzí?

Podíváme-li se do doby, která předcházela přijetí proinkluzivní novely školského zákona v r. 2015, můžeme rozlišit dvě etapy a dva hlavní způsoby uvažování o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V ČR se idea inkluzivního vzdělávání začala objevovat již od poloviny 90. let minulého století v souvislosti s tzv. prohlášením ze Salamanky (Salamanca statement, 1994), a to mezi speciálními pedagogy. Analýza textů o vzdělávání žáků s postižením dokládá proměnu diskurzu významných českých odborníků: „... v devadesátých letech převažovala ... témata čistě speciálněpedagogická, od druhé poloviny devadesátých let je již významná část prací orientována prointegračně a v posledních pěti letech v nich jasně dominují témata zabývající se inkluzí či jejími specifiky“ (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 20).

Důležitým impulzem pro úvahy o škole více otevřené žákům lišícím se svým etnickým původem, zdravotním stavem, jazykem, případně dalšími znaky byla událost spojená s etnicitou. V roce 2007 byla totiž ČR v kauze stížnosti skupiny Romů (známé jako D. H. a spol. proti ČR) odsouzena Evropským soudem pro lidská práva k nápravě stavu, kdy jsou romští žáci neoprávněně zařazováni do speciálních škol pro žáky s lehkým mentálním postižením (Evropský soud..., 2007). Kritizovány byly nejen školy a školská poradenská zařízení, ale i stát.

Exkluze na etnickém principu zaostřila pozornost na míru inkluzivnosti českých škol – uvedený problém byl totiž označen jako systémové selhání. Reakcí byla příprava Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV, 2009).

Tento přístup můžeme označit jako **(lidsko) právní**. Zdůrazňuje univerzální platnost¹ právního nároku každého být vzděláván bez diskriminace, tj. bez ohledu na své vstupní schopnosti, sociální, etnický původ nebo zdravotní stav. A to společně s ostatními (UNESCO, 2020). Uvedené pojetí inkluze neřešilo pedagogické otázky edukability, tedy praktické vzdělatelnosti těchto žáků. Do popředí se tak dostala představa o inkluzi jako individuálním nároku každého být vzděláván bez vyčlenění do speciální instituce.

Konečně, třetím impulzem pro prosazení inkluze ve vzdělávání byly mezinárodní dokumenty, např. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Soriano et al., 2016). Ty argumentovaly mj. lepším začleněním jedince se zdravotním postižením do společnosti a také pozdějšími úsporami státu díky jeho lepšímu uplatnění na trhu práce. Konkrétní impulzy pro změnu českého vzdělávacího systému pak byly spatřovány v příkladech zemí jako Norsko, Kanada nebo Finsko. V nich je sektor speciálního školství odděleného od škol hlavního vzdělávacího proudu velmi omezený, a jejich žáci přitom vykazují velmi dobré výsledky v mezinárodních šetřeních, jako je PISA.

Po roce 2010 se propagaci inkluzivní školy u nás věnovali speciální pedagogové a psychologové v evropských projektech s výmluvnými názvy–Střediska integrace menšin, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (RAMPS–VIP III), Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV) nebo Systémová podpora inkluzivního vzdělávání (SPIV). V těch se připravovaly a pilotně ověřovaly podmínky pro vzdělávání žáků se znevýhodněním či postižením v běžných školách. Cílem bylo přejít od integrace žáků se SVP v některých běžných školách k inkluzivnější podobě jejich vzdělávání ve všech školách. V důsledku toho se upevnil přístup k inkluzi označovaný jako **speciálně pedagogický**: inkluzivní vzdělávání v duchu tzv. pozitivní diskriminace představuje jakýsi kompenzační dar (podpory personální i materiální) žákům se SVP, které jsme přemístili do běžné školy.

Podceněným důsledkem uvedených argumentů bylo, že učitelé běžných škol většinou nepovažovali téma inkluzivní školy za své. Jelikož se k němu odborně vyjadřovali především speciální pedagogové, bylo paradoxně vnímáno jako záležitost specialistů pro práci s žáky s postižením či znevýhodněním. A navíc, inkluzivní vzdělávací politika byla vnímána jako „cizí“ téma. Příklady a doporučení přicházely ze zahraničí. I přes výše zmíněné rozsáhlé pilotní projekty z let 2007–2015 financované evropskými sociálními fondy sdílela velká část veřejnosti přesvědčení, že jde o myšlenku vnucenou ze zahraničí. A pokud již byla proinkluzivní opatření aplikována, převládla vlastně individualistický a speciálně pedagogický přístup. Jako by šlo o

¹ *All is all*, jak zní heslo deklarací UNESCO.

práci navíc spočívající ve specializované péči o jednoho či více žáků ve třídě vedle dosavadního úkolu vyučovat ty „normální“. Inkluze jako péče o jednotlivé žáky (nově: o “vzdělávací potřeby”) tak vedla k pojetí vzdělávací inkluze jako speciálně-pedagogické péče o žáky se SVP uvnitř běžné školy (třídy).

Učitelé běžných škol tedy v období přípravy na implementaci inkluzivního vzdělávání nechápali inkluzivní školu jako práci se všemi žáky, která je pro ně výzvou, ani jako proměnu kultury školy. Klíčová otázka “proč inkluzivní vzdělávání” byla hned nahrazena otázkou “jak ho provozovat efektivně”.

Výrazná podpora vzdělávání žáků se SVP v běžných školách představovala navíc „útok“ na tři pilíře dosavadního pojetí vzdělávání. Za prvé, část speciálních pedagogů pojímala novelu zákona jako nespravedlivou kritiku speciálního školství, resp. jeho dehonestaci. Zejména ti, kteří vyučovali na základních školách praktických, ji možná prožívali až jako znevážení své odbornosti.

Za druhé, po roce 1989 se v českém školství prosadil princip rané selekce, který se projevil zejména zavedením víceletých gymnázií. Tento krok se opíral o argumentaci rozvojem těch nejnadanějších a oživil v podstatě esencialistickou logiku² „každému školu podle jeho (víceméně stálých) schopností“. Jakkoli byla platnost této logiky výzkumy vícekrát vyvrácena (např. Hanushek & Wössmann, 2006), prosazení společného vzdělávání nadaných, průměrných či znevýhodněných bylo částí veřejnosti vnímáno jako ohrožení výsledků ostatních žáků, zejména pak těch nadaných.³

Za třetí, pro způsob výuky upevňovaný po dlouhá desetiletí představovala novela požadavek zkoušet způsoby práce, na které učitelé nebyli zvyklí ani připravovaní. V první řadě žáci se SVP zvýraznili dosud spíše jen deklarovanou nutnost zvládat výuku v heterogenní třídě. Flexibilní úpravy učiva jsou s takovými žáky nabíledni a prvky týmové práce (s asistentem pedagoga, školním psychologem nebo speciálním pedagogem, případně s dalším pedagogem pro pedagogickou intervenci) posouvají tradiční pojetí „jeden pedagog na třídu“ do historie. Nelze opomenout také častější a náročnější komunikaci se školskými poradenskými zařízeními a s rodiči.

Český kontext zavádění proinkluzivních opatření výstižně shrnuje následující vyjádření: „*Myšlenka inkluzivního vzdělávání se tedy v České republice nestřetává pouze s*

² Esencialistickou logikou se v pedagogice a psychologii rozumí skutečnost, že určitý rys osobnosti, schopnost nebo vlastnost chápeme jako součást podstaty jedince, která je těžko změnitelná.

³ Nicméně, u nás nešlo o povinné a plošné zařazování všech žáků do běžných škol, ale o vzdělávání těch se SVP s podporou tam, kde je to možné. Princip individuální adresnosti opírající se o individuální vyšetření žáka umožňující přímé nasměrování finančních prostředků byl oceňován i kritiky inkluze, zejména z řad ředitelů škol (srov. Moree, 2018; Pivarč, 2020).

dlouholetou tradicí speciálního vzdělávání a tradiční organizací výuky, ale také s vysokou diferenciací vzdělávacího systému, která sama o sobě má značný dopad na vzdělanostní nerovnosti. Domníváme se proto, že postoje k inkluzivnímu vzdělávání je nutno zkoumat v tomto kontextu“ (Straková et al., 2019, s. 85).

Představy o inkluzi se tedy pohybují v prostoru mezi abstraktním právním nárokem každého na společné vzdělávání, specializovanou péčí o vybrané kategorie žáků se zdravotním postižením v běžné škole a narušením tradičních způsobů výuky. Pedagogicky smysluplné pojetí inkluzivního vzdělávání se tak prosazovalo jen postupně a jen v některých školách (Šíp et al., v tisku).

Inkluzivní vzdělávání není stav, ale proces – proto společné vzdělávání

Co míním pedagogicky smysluplným pojetím? Podle řady zahraničních pedagogů, kteří mají dlouholetou zkušenost s inkluzivním vzděláváním, jde o nikdy nekončící proces, který zahrnuje čtyři momenty či stupně (např. Farrell & Ainscow, 2002). Nejde o časově oddělené etapy směřující k jedné provždy dosaženému stavu. První stupeň známý jako **integrate** zahrnuje opatření známá i u nás již od 90. let minulého století. Jde o prostou fyzickou přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, představuje absenci exkluze (vyloučení) a je elementární podmínkou společného vzdělávání. Jak ukazují data z matrik MŠMT, tento proces u nás zesílil od druhé poloviny první dekády tohoto století, zejména pak od roku 2010. Jinak řečeno: i bez proinkluzivní novely výrazně stoupal počet rodičů, kteří požadovali umístění svých dětí se SVP do běžné školy, a počet škol, které jim vyhověly. Dnes je u nás v běžných školách více než 75 % žáků se SVP.

Za další stupeň prosazování inkluzivního vzdělávání považují Farrell a Ainscow **akceptaci**. Ta je i podle dalších autorů (Barton, 2003; Gordon, 2013) rozhodující pro úspěch inkluze. Znamená to zajistit, že tito žáci budou přijati učiteli, svými spolužáky i jejich rodiči jako plnohodnotní a aktivní členové školní komunity. Dosáhnout naplnění této zdánlivě „jen“ symbolické či psychologické podmínky však není snadné. Jde o významnou postojovou změnu. Akceptace je však silně ovlivněna kvalitou podmínek pro společné vzdělávání žáků ve škole a současně je předpokladem trvalého zachování těchto podmínek. Stačí negativní zkušenost s jedním žákem, nefunkční asistent pedagoga, tvrdohlavý a ke svému dítěti nekritický rodič trvající na nesmyslných požadavcích nebo nárůst „papírování“, a akceptace společného vzdělávání je oslabena. Tendence lidí rychle zobecňovat platí i pro učitele.

Akceptaci myšlenky inkluze pomáhá, když se vytvoří adekvátní podmínky pro aktivní účast dětí se SVP na většině školních činností, tedy pro jejich **participaci**. Vyloučení by měli být jen z minima z nich. *Inclusive classroom* označuje šířeji třídu, v níž se díky zařazení dětí se SVP daří zlepšovat i situaci ostatních méně úspěšných žáků.

Dalším stupněm jsou hmatatelné učební **výsledky** (achievement) žáků. Měřítkem však nemohou být jen jejich vzdělávací výsledky (kognitivní pokrok). Nicméně i zahraniční prameny tvrdí, že empirické studie zkoumající tyto efekty chybějí (Gordon, 2013). Navíc – hlavním cílem inkluzivního vzdělávání nemá být především (kognitivní) výkon, ale takové výsledky jako je schopnost soužití s odlišnými jedinci, spolupráce a sdílení.

Pedagogické pojetí inkluzivního vzdělávání jako procesu znamená, že ho nelze dosáhnout absolutně, jako nějaký ideální konečný stav. Je to však cíl, ke kterému se asymptoticky přibližujeme. Výstižně o tom hovoří následující citát: „*Představa, že lze plošně realizovat absolutně inkluzivní vzdělávání, je ze své povahy utopická, protože ji nelze v praxi uskutečnit ... nikdy se nestane praktickou realitou ... inkluzivní vzdělávání ale může fungovat jako idea nutící společnost směřovat k jejímu maximálně možnému uplatnění*” (Gordon, 2013, s. 760). Proto je smysluplné pojímat dosavadní kroky jako dílčí předpoklady k proměně kultury školy a k podpoře změn v povaze pedagogické práce prospívající všem žákům. **Společné vzdělávání** tedy lépe vyjadřuje pohyb mezi výše uvedenými stupni procesu. Jaké charakteristiky tvoří společné vzdělávání prospěšné všem žákům?

Společné vzdělávání je krokem v proměně kultury školy – několik příkladů

Nejvýraznějším prvkem spojeným se společným vzděláváním je **asistent pedagoga**. V praxi se pod vlivem speciálně-pedagogického pojetí společného vzdělávání asistent pedagoga leckdy chápe jako osobní asistent žáka se SVP. Věnuje se převážně nebo jen tomuto žákovi; zajišťuje, aby mohl sledovat výuku nebo je dokonce s žákem oddělen od zbytku třídy. Učiteli to pak vlastně umožňuje, že se tímto žákem nemusí příliš zabývat a věnuje se ostatním žákům ve třídě jako dříve. Asistent pedagoga, který býval v některých školách i před proinkluzivní novelou, je přitom nezbytnou součástí současného školního vzdělávání. Vzhledem k nárůstu rozdílně disponovaných žáků se stále více hovoří o dovednosti učitele pracovat s heterogenní třídou. Jen tak se umožní učitelům pracovat s různými skupinkami žáků na jednom místě. Pokud hovoříme o tzv. vnitřní diferenciaci, pak právě asistenti pedagoga mohou učiteli vytvářet prostor pro zaměřenou práci žáků nadaných. Ti tak nemusí být nutně “zpomalováni” ve svém učení, a nejsou přitom vytrženi z kolektivu třídy. Poznají i žáky jinak zaměřené, s jinými zájmy, možná i s jinými talenty. A budou nuceni se naučit s nimi komunikovat. Původní podpůrné opatření pro žáky se SVP tak skutečně může sloužit i ostatním. Asistent pedagoga by se měl stát ve školách normou. Parametrizace výpočtu jejich financování podle velikosti školy však nesmí být vedena cílem hlavně ušetřit. V případě, že se ve škole vyskytuje více žáků se SVP, měla by i nadále existovat možnost financovat asistenta pedagoga navíc jako podpůrné opatření.

Dalším prvkem je tzv. pedagogická intervence označovaná v zahraničí jako **co-teaching** neboli podpůrné vyučování. Zajišťuje ho třeba jen dvakrát či třikrát týdně další učitel (v některých zemích často učitel v důchodu). Zdaleka nejde jen o klasické doučování jednotlivého žáka, ale třeba i o zajištění celých vyučovacích hodin pro malé skupinky žáků. Opět si lze představit, že taková podpora učitele ve třídě umožňuje třeba déleodobou, projektovou práci žáků nadaných, pro kterou samotný učitel ve třídě se třiceti či více žáky nemá prostor. Co-teaching se využívá i pro důkladnější sebezpoznání žáků, umožňuje analyzovat jejich učební styl a rozvíjet tzv. metakognici, tj. poznatky o vlastním způsobu poznávání a jeho účinnosti. Finanční podporu těchto doplňujících intervencí skutečně není nutné vázat na žáky se SVP – patří všem. Je ovšem otázkou, zda na ni po zrušení této vazby dosáhnou všechny školy jen díky reformě financování regionálního školství.

Počet pedagogických pracovníků ve školní třídě tedy narůstá bez ohledu na to, zda přijaly inkluzivní vzdělávací politiku, nebo nikoli. Problémy spojené nejen s rozmanitými vzdělávacími potřebami (a předpoklady) žáků, ale také s nárůstem jejich psychických potíží, stále náročnější komunikace s rodiči žáků a v důsledku zvyšující se pracovní stres a počet vyhořelých učitelů vedou k nezbytnosti **týmové součinnosti**. Učitelství jako týmová profese je, resp. brzy bude, samozřejmostí. Školní poradenské pracoviště by v optimálním případě měli tvořit i v realitě školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce, podpůrní učitelé, asistenti pedagoga. A stále více je jasné, že tyto pozice nelze podporovat jen jako podpůrné opatření pro žáky se SVP. Jako překážku vidím nejen nedostatek psychologů nebo speciálních pedagogů ve školách. Opět, podobně jako v případě přijetí žáka se SVP, vidím jako obtížnou akceptaci proměny nároků na práci učitele i přijetí změny učitelovy profesní identity v důsledku dělby činností a odpovědností v týmu.

První rozsáhlá šetření postojů ke společnému vzdělávání potvrdila, že ho signifikantně pozitivněji hodnotili učitelé ve školách, kde pracoval odborný podpůrný tým složený ze školního psychologa, školního speciálního pedagoga nebo koordinátora inkluze. A naprosto jednoznačně pozitivně byl hodnocen asistent pedagoga (Pivarč, 2020).

Domnívám se, že pedagogicky smysluplné pojetí inkluze jako společné vzdělávání má směřovat k tomu, aby vedlo k takovému školnímu vzdělávání, které usnadní proměnu pedagogické práce přiměřené měnící se situaci ve společnosti. A která bude mimo jiné prospívat i začlenění žáků s různými potížemi, aniž by právě oni byli – obrazně řečeno, figurou obrazu. Naopak, figurou by měla být celková kultura školy a praxe vyučování.

Literatura

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education, University of London. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/biles/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- CVVM (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2020*. Tisková zpráva. <https://cvvm.soc.cas.cz>.
- Evropský soud pro lidská práva (2007). *Věc D. H. a ostatní proti České republice*. <https://hudoc.echr.coe.int>.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). *Making special education inclusive from research to practice*. London: David Fulton.
- Gordon, J.-S. (2013). Is Inclusive Education A Human Right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754 – 767.
- Hanushek, E., & Wössmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Difference in differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116 (510), C63–C76.
- Moree, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF.
- NAPIV (2009). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z <http://www.inkluze.upol.cz>
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedeni ZŠ*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Straková, J., Simonova, J. & Friedlaenderová M. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79 – 106.
- Salamanca statement (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. <https://www.right-to-education.org>

Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, S., & Symeonidou, S. (Eds.). (2016). *Country policy review and analysis: Methodology report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Kalenda, J., Kurowski, M., Gulová, L., Sedláková, M., & Trapl, F. *Na cestě k inkluzivní škole 21. století*. Brno: MUNI Press, v tisku.

Acedo, C., Amadio, M. & Operti, R., (2009), *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education*, UNESCO: IBE, Geneva. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/defining-inclusive-education-agenda-reflections-around-48th-session-international>

UNESCO (2020). *Inclusion and Education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://gem-report-2020.unesco.org/>

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019): *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.