ROZHOVOR

NAHLÉDNUTÍ ZA HRANICE, ANEB PODPORA NADANÝCH ZE ZKUŠENOSTÍ ZUZANY LABUDOVÉ

INTERVIEW

LOOKING ACROSS THE BORDERS, OR SUPPORTING THE TALENTED FROM THE EXPERIENCES OF ZUZANA LABUDOVÁ

Rozhovor připravila Dana Veselá

Mgr. Zuzana Labudová, Ph.D., MBA ředitelka Osvětové besedy, o. p. s.

Od roku 2012 je snahou Osvětové besedy pracovat se školami s cílem přinést inovace do vzdělávacího systému a zkvalitnit vzdělávání. Jak předestírá sama paní ředitelka, Osvětová beseda se snaží zejména podporovat české vyučující ve všech typech škol, od škol mateřských, přes základní, ke středním, na jejich cestě ke změně směrem k partnerskému přístupu k žákům, změně vzdělávání od transmisivního předávání informací ke kritickému přístupu k informacím a vědomému učení. Vedle pořádání kurzů, letních škol a realizace metodické podpory přímo ve školách však paní ředitelka se svým týmem též vyjíždí za hranice a přináší příklady dobré praxe a inspiraci. A stejně jako mnozí z nás, kteří působíme v praxi či podporujeme systém podpory nadání rozvoje žáků, seč nám síly stačí, upozorňuje, že v podpoře nadání je Česká republika stále „Popelkou".

Jezdíte do Švédska, Norska, Finska, Estonska, ale i na Island, do Izraele, do Španělska, Katalánska, do Argentiny. Mohly bychom se společně teď podívat na to, jak tyto země přistupují k inkluzi, jak to prakticky vypadá a jak jste v jejich vzdělávacích systémech vnímala podporu žáků nadaných.

Obecně se tvrdí, že inkluzivní vzdělávání zvládají nejlépe skandinávské země. Moje zkušenosti to potvrzují, je ale potřeba říct, že jednak neexistuje něco jako jednotná skandinávská vzdělávací politika nebo systém – jednotlivé státy mají různé přístupy – a především, že tam společné vzdělávání vypadá trochu jinak, než se u nás říká.

O Norsku a Islandu se uvádí, že je tam takřka stoprocentní inkluze, tedy že tam pouze naprosté minimum dětí s nejtěžším postižením dochází do speciálních škol, jinak jsou všechny děti vzdělávány v běžných školách. To je pravda, ale ne celá: všechny děti chodí do běžných škol, v těch jsou ale speciální třídy, kde se dětem věnuje vysoký počet vyučujících a dalších dospělých (někdy i jeden dospělý člověk na jedno dítě), kteří je učí speciálními metodami. V norském Kristiansandu jsme například byli ve škole, kde 100 dětí chodí do běžných tříd a 70 dětí do speciálních tříd, a dohromady se jim věnuje 180 dospělých.

Švédsko si sice drží silný sektor speciálního školství, speciální školy ale fungují pod jednou střechou s těmi běžnými a všechny činnosti, u kterých to jde a je to dětem ku prospěchu, tedy různé výchovy, školní akce či projektové vzdělávání, absolvují děti z běžné a speciální školy společně. Tedy ve výsledku trochu jinou cestou docházejí k témuž. Navíc jsou ty sektory prostupné, tedy zařazení dítěte do speciální třídy neznamená, že tam bude napořád.

V podstatě se dá říct, že zejména skandinávské země uplatňují přístup, který klade obrovský důraz na nejlepší zájem dítěte, tedy skutečně jde o to, kde tomu dítěti bude nejlíp a kde se bude nejvíc posouvat a rozvíjet, což u mnoha dětí může být právě speciální třída nebo škola.

A ještě jedno mají tyto země společné: je tu kladen zásadní důraz na předškolní vzdělávání jako nejdůležitější sektor. Je třeba připomenout, že naše zvyklost zůstávat s dítětem doma do tří až čtyř let je výjimečná, ve Skandinávii jde drtivá většina dětí do školky v jednom roce. To při kvalitě skandinávského předškolního vzdělávání znamená, že všechny případné speciální vzdělávací potřeby jsou identifikovány a ošetřeny už ve školce a do základní školy jde dítě plně kompenzované a s náležitou podporou. Hodně tam také funguje spolupráce mateřské a základní školy při přechodu dítěte z předškolního do základního vzdělání. Ve zmíněném Kristiansandu se například scházejí všichni, kdo k tomu mají co říct: učitelky mateřských škol, vyučující základních škol, pracovnice poradny, etopedové, psychologové, případně i psychiatři. Projdou portfolio každého dítěte a rozhodnou, ve které škole bude dítěti nejlíp, přičemž berou v potaz personální obsazení školy, technické vybavení a další podmínky. U nás bohužel ze strany těch, kdo o vzdělávacím systému rozhodují, úplně chybí vědomí, že právě to nejútlejší období je nejdůležitější, tudíž by v něm měli pracovat ti nejlepší lidé, kteří předtím dostanou to nejlepší vzdělání a v průběhu své práce tu největší podporu.

Zde bych ještě doplnila, že v našem systému narážíme na legislativní obtíže. U naposled zmíněného předávání informací toto v České republice pěkně funguje, pokud přechází dítě z předškolního do základního vzdělávání v rámci jednoho subjektu, jinak ale narážíme na nemožnost předávání informací a zaklínadlo GDPR. Měli jste prostor diskutovat i tyto náležitosti?

Přiznám se, že už jsem poněkud alergická na neustálé odkazování se na GDPR, kvůli kterému údajně něco nejde. A v tomto případě mi to přijde opravdu trestuhodné. Je přece v nejlepším zájmu dítěte, aby základní škola o něm při příchodu měla co nejvíce informací od těch, kdo o jeho vzdělávání vědí nejvíce, a to jsou právě učitelky z mateřských škol. Nic nebrání tomu nechat si od rodičů podepsat souhlas s postoupením informací základní škole.

Na příkladu norského Kristiansandu jste představila v číslech reálnou podporu, jež je žákům poskytována – tedy na 170 žáků 180 dospělých – to musí být neuvěřitelně nákladné. Víte, jaká část HDP odchází v Norsku na zajišťování školských služeb?

V Norsku je to okolo sedmi procent, u nás pod čtyřmi. To se zákonitě musí projevit.

Mluvila jste i o průběžném přechodu žáka mezi speciálním a základním školstvím dle jeho potřeb. Jakou roli sehrávají v této komunikaci a rozhodování rodiče? V našem prostředí jsou to právě rodiče, kteří nechtějí např. „vidět", že v prostoru konkrétní základní školy není možné např. ve třídě s 28 žáky, z nichž už šest má přiznána podpůrná opatření 2. či 3. stupně, zajistit podporu jeho dítěti s potřebou podpůrných opatření 4. stupně v takovém rozsahu a kvalitě, jakou by tento žák vyžadoval a jaké by se mu mohlo dostat.

Rodiče mají podobně jako u nás zásadní slovo. To, o čem mluvíte, je otázka systémového přístupu a nastavení toho, kdo je skutečně centrem našeho zájmu. Jestli je to dítě a jeho nejlepší rozvíjení, nebo rodič, který má volební právo. Legislativa říká, že všichni aktéři vzdělávání mají postupovat v nejlepším zájmu dítěte, a pokud to například rodiče nedělají, máme tady systém, který by na to měl reagovat. V tomto případě to konkrétně znamená, že pokud rodič jde proti nejlepšímu zájmu dítěte, škola by měla kontaktovat OSPOD. V praxi se to ale spíš neděje.

Funkčnost vámi představovaného skandinávského přístupu k inkluzi je doložitelná i daty. V rámci PISA testů (kdy je testován reprezentativní vzorek 15letých žáků v gramotnostech přírodovědné, matematické a čtenářské) se skandinávské země tradičně umisťují na nejvyšších příčkách.

Ano, to je pravda, i když i to se mění. Původního premianta – Finsko – nedávno vystrčilo z trůnu Estonsko. Když jsme na to zavedli řeč ve Finsku, ukázalo se, že nikdo neví, proč se to stalo. Podle jedné z teorií je to způsobeno plošnou digitalizací ve vzdělávání, to by ale nemohlo být novým lídrem Estonsko, kde je digitalizované úplně všechno včetně testování dětí. (Třeba si představte, že zadáte dětem test promítnutím QR kódu, děti test vyplní, odešlou a obratem jim přijde vyhodnocení správných řešení. Tudíž jako učitelka nic neopravujete, protože to technologie udělají za vás.) Druhou finskou teorií příčiny propadu v PISA testech je, že se Finsko oproti předchozím letům více otevřelo cizincům, a tak je teď ve finských školách hodně dětí s odlišným mateřským jazykem. Reálně je ale důvod neznámý.

Ale když už jsme u PISA testů: jednoho finského ředitele základní školy jsem se ptala, jestli mu ten propad v šetření PISA vadí. A on mi odpověděl: „Upřímně? Pro mě je mnohem důležitý jiný žebříček, který porovnává, jak děti rády či nerady chodí do školy, a tam jsme pořád na prvních místech.“ A já musím dodat, že Česká republika je bohužel v tomto žebříčku opakovaně naopak na posledních místech. Když už tedy mluvíme o proměně, zlepšení nebo dokonce kompletní reformě českého vzdělávacího systému, měli bychom se ptát, co vlastně chceme: jestli skvělé výkony v PISA testech, nebo nám záleží na tom, aby děti chodily do školy rády. Což je mimochodem základní předpoklad pro to, aby podávaly kvalitní výkony.

A když už bychom se chtěli podívat na inkluzivní přístup komplexně, jak jsou na tom v podpoře specifických potřeb nadaní žáci?

V oblasti podpory nadaných dětí pro mě byl mimořádně inspirativní Izrael, kde nás provázela šéfka programu podpory nadání na vysoké škole v Haifě. Mluvili jsme ale také s garantem identifikace a podpory nadaných dětí izraelského ministerstva školství, který nám řekl, že v Izraeli žije po staletí pronásledovaný národ, jenž je neustále jednou nohou v konfliktu (byli jsme tam v květnu 2023, takže jsme ještě netušili, jak moc aktuální jeho slova za půl roku budou), a proto si nemůže dovolit přijít ani o jeden jediný talent.

Proto vyvinuli jednak zcela nadstandardní mechanismus vyhledávání všech talentovaných, a pak propracovaný systém jejich podpory. Všechny děti projdou sofistikovaným screeningem nadání ve druhé třídě (a od třetí třídy mohou navštěvovat speciální třídy nebo školy pro nadané), přičemž test se může po roce opakovat, pokud si vyučující myslí, že je to potřeba (protože například dané dítě v den testování nebylo úplně ve formě). Další plošné testování přichází při přechodech na druhý stupeň a na střední školu. Tímto způsobem v Izraeli zachytí 3–4 % mimořádně talentovaných a dalších asi 16 % nadaných, tudíž pětinu dětské populace identifikují jako nadanou a následně okamžitě začnou s jejich podporou.

V podpoře nadaných pak používají trochu jiný přístup než my. U nás známe de facto dva způsoby podpory, které po identifikaci nadání doporučují poradny: akceleraci do vyšších ročníků a/nebo obohacování učiva. (K tomu je ovšem nutné dodat, že naprostá většina nadaných v České republice zůstává nerozpoznána.) V Izraeli ale s těmito dětmi pracují kompletně jiným způsobem. Nejprve je naučí rozpoznávat, který myšlenkový proces se hodí pro řešení konkrétního problému, následně je podporují v tom, aby tyto procesy efektivně aplikovaly. Zásadním způsobem se tam podporuje kritické a kreativní myšlení, učení prostřednictvím řešení problémů, tvorby scénářů budoucího vývoje a dalších metod.

Měla jste možnost diskutovat v Izraeli o tom, zda pro tuto specializaci v nízkém věku založenou na vnější diferenciaci mají výzkumná data, jež by potvrzovala pozitivní dopad? Je to tak trochu přístup u nás vnímaný jako protiinkluzivní.

Jednoznačně ano, například mají jeden z největších podílů vysokoškolsky vzdělaných osob v populaci.

Když se bavíme o systémech podpory nadání, je ještě jiná země, jejíž přístup Vás zaujal?

Určitě chci zmínit Katalánsko a jeho reformu vzdělávacího systému. Do Katalánska jsme se jeli podívat poté, co jsem se na litomyšlském vzdělávacím festivalu Nakopněte svoji školu seznámila s Eduardem Vallorym, který jako change manager stál za proměnou katalánského školství. Lidé v Katalánsku dlouhodobě nebyli spokojeni s kvalitou zdejšího školství, a tak vznikl projekt, který se jmenoval Nová škola a jehož lídrem byl právě Eduard. Začal docela logicky, na pedagogické fakultě v Barceloně, kam přišel a ptal se, jak se tam vybírají uchazeči a uchazečky o studium pedagogiky. Odpověděli mu, že se dělají standardizované testy znalostí z daného oboru a určitých kompetencí. A Eduard se zeptal: „Aha, a ptáte se těch lidí, jestli mají rádi děti?“ (Neptali.)

Pak provedl komplexní analýzu současného stavu katalánského školství a zjistil, že převažuje frontální výuka, která děti nebaví, že děti nevědí, proč se učí to, co se učí, a že do školy nechodí rády. A na základě analýzy navrhl tříletý proces změny, postavený zejména na tom, že nejzásadnější je podpora vnitřní motivace dítěte: pokud děti chtějí, naučí se takřka cokoli. V listopadu jsme v několika školách, které se Eduardova projektu účastnily, mohli být a bylo to jedním slovem kouzelné. Viděli jsme tam děti, které byly doslova nadšené tím, že se učí, a to včetně teenagerů, kterým už skončilo vyučování, oni ale ještě pracovali na svých projektech, protože je to prostě bavilo. Důležité je dodat, že nyní po pěti letech už je z posbíraných dat jasné, že děti z těchto škol se jen nebaví, ale zároveň dosahují potřebných vzdělávacích výsledků.

V jedné z velmi progresívních katalánských škol, kterou jsme navštívili, se nejen neznámkuje, ale ani netestuje, učí se zde kompletně projektově, de facto tu neexistují předměty, děti si vybírají témata z oblasti humanitních a přírodních věd a pak na nich samostatně nebo ve skupinách pracují (šlo o druhý stupeň základní školy). České učitelky se tu ptaly: „Ale když neznámkujete ani netestujete, jak víte, co ty děti vlastně umí?“. A zástupce ředitelky odpověděl: „To ale nemáme vědět primárně my, to mají vědět ty děti!“. A když se jeden český učitel zeptal, jestli ty děti moc neopečovávají, jestli by si taky neměly ve škole zažít neúspěch, odpověď zněla: „Svět už je tak dost hrozný, tak proč by to měli zažívat ještě ve škole?“

Předpokládám tedy, že v katalánském systému šlo o změnu od transmisivního přenosu hotových poznatků od učitele k jeho roli průvodcovské a současně k využívání hodnocení podporujícího učení, formativní zpětné vazby. Z tohoto pohledu mi připadá neuvěřitelná doba tří let pro „zácvik“ pedagogů a nastavení funkčního systému. Jak prosím získávali učitele pro tuto změnu?

Nejprve vybrali 30 referenčních škol, kde už všechno to, o čem mluvíme, dělali, a zároveň to byly školy velmi rozmanité – od různých zřizovatelů (veřejné, církevní, soukromé), přes různé složení dětí (od bohatých center měst až po zapomenutá předměstí) po různé vzdělávací proudy (Montessori, Waldorf, svobodné školy, ale i ty naprosto tradiční). A nabídli – a katalánská vláda to zaplatila – všem ostatním školám, že jim provedou analýzu současného stavu, přidělí referenční školu a zajistí a zaplatí suplování za vyučující, kteří budou v referenčních školách na krátkodobých i dlouhodobých stážích, aby si vše osahali a inspirovali se. Původně počítali s nižšími desítkami škol, jenže se jich přihlásilo přes 400. Vyřešili to partnerstvím s místními municipalitami, které pak vytvořily centra sdílení toho, co bylo potřeba přenést. A reforma byla na světě.

A ještě k jedné věci bych se ráda vrátila, a to je výběr uchazečů pedagogických fakult. V našich podmínkách píší test studijních předpokladů, nezjišťujeme ani kompetence z hlediska poskytování správného mluvního vzoru, ani zájem o práci s dětmi, přitom chceme, aby pedagogové byli těmi, kteří budou našim dětem vzorem. Nevnímají Katalánci tento přístup jako diskriminační? Není pan Eduard Vallory nařknut z nerovných podmínek, uzavírání systému?

Já v tom žádnou nerovnost nevidím. Nerovnost vzniká tam, kde se s někým zachází jiným způsobem, aniž by to mělo racionální důvod. Když budete chtít být chirurg a budete se hlásit na medicínu, velmi pravděpodobně vás nepřijmout, když nebudete mít ruce. A když se ke studiu pedagogiky hlásí někdo, komu jsou (v lepším případě) děti ukradené, je to z mého pohledu snad ještě horší.

Děkuji moc za řadu myšlenek, které zazněly. V našem rozhovoru jsme se nezaměřovaly jen na podporu skupiny žáků nadaných, ale podívaly jsme se na systémy inkluzivního vzdělávání, které se v zahraniční osvědčily, přináší pozitivní dopad na učení žáků i jejich vzdělávací výsledky. Co by z vašeho pohledu tedy mohlo být pro nás zejména inspirativní?

Pokud bych tedy měla na základě výjezdů do zahraničních škol shrnout, čím bychom se mohli inspirovat v tvorbě opravdu dobrého vzdělávacího systému, postavila bych to na pěti zásadních bodech.

Za prvé bych totálně **zreformovala přípravu budoucích učitelek a učitelů – je potřeba vybírat skutečně ty nejlepší, kteří opravdu chtějí pracovat s dětmi**, protože je to těží. Současný stav, kdy je „peďák" pro mnoho studujících záložním plánem a jít učit mnoho z nich nechce čili si jde na pedagogickou fakultu pouze pro magisterský titul, je cesta do zkázy. A na pedagogických fakultách by měli učit ti nejlepší lidé z praxe.

Za druhé jsem přesvědčená, že dobrá **inkluze nemusí znamenat, že všechny děti musí být v jedné třídě**. Nejdůležitější by pro nás měl být zájem dítěte. Což ale na druhou stranu znamená, že máme-li dítě, které potřebuje speciální podporu a současně je pro něj nejlepší vzdělávat se v běžné třídě, pak by se učitel či učitelka měli přetrhnout, aby mu tu podporu poskytli a umožnili mu vzdělávat se tak, aby dosáhlo co největšího posunu a rozvoje. Mělo by to pro ně být záležitostí jejich profesní cti. Jeden z našich švédských přátel, vynikající učitel společenských věd na druhém stupni běžné základní školy, se kvůli jednomu svému žákovi naučil číst Braillovo písmo. A to je pro někoho, kdo není nevidomý, a tudíž nemá výrazně vyvinutý hmat, heroický výkon. Nevidomý Oliver pak samozřejmě odešel na střední školu, takže Torgny tuto dovednost dost možná už nikdy nepoužije, ale ten kluk mu prostě stál za to.

Za třetí bychom už konečně měli začít s **plošným vyhledáváním nadaných dětí**, protože tím, že to neděláme, jednak přicházíme o obrovský potenciál, ale především nadané děti v běžných školách bez příslušné podpory trpí podobně, jako bez podpory trpí děti s nějakým hendikepem. Současně je potřeba vzdělávat vyučující (a studující pedagogiky!) v identifikaci a podpoře nadaných dětí, jinak tuto praxi do škol nedostaneme.

Za čtvrté bych v rámci vzdělávacího systému kladla **zásadní důraz na předškolní vzdělávání**. Především, a právě sem by měli mířit ti nejlepší studenti a nejlepší studentky pedagogických škol a stát by se konečně měl přestat na vyučující v mateřských školách dívat jako na osoby, které si v lepším případě hrají s dětmi, v horším je jen hlídají.

A za páté si myslím, že bychom měli **vést děti ke zodpovědnosti za vlastní vzdělávání**. K tomu by byla potřeba změna paradigmatu: vyučující tu podle mého názoru nejsou od toho, aby předávali dětem nějaké (u nás naprosto přemrštěné) penzum znalostí. Naopak by to měli být právě oni, kdo děti přesvědčí o tom, že to je JEJICH vzdělávání, že ony jsou za ně zodpovědné, a to zejména tím, že jim vysvětlí, proč je dobré se konkrétní věci naučit. K tomu je ovšem potřeba skutečně partnerský přístup k dětem a studujícím, bez zneužívání vlastní moci, bez paternalismu, bez přesvědčení o patentu na rozum a pravdu. Potřebujeme ve školství dobré lidi, kterým jde o prospěch budoucích generací, kteří tu práci dělají s nadšením a kteří jí dokáží leccos obětovat. Bez nich to nepůjde.

***

Zuzana Labudová vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové a Fakultu humanitních studií Univerzity Karlovy, kde rovněž získala doktorát v oboru aplikované etiky. Dvanáct let řídí obecně prospěšnou společnost Osvětová beseda, která se zabývá zejména rovnými příležitostmi ve vzdělávání. Vyučovala výchovu k občanství na základní škole, nyní učí společenské vědy na gymnáziu. Je aktivní lektorkou kurzů pro vyučující a konzultantkou pro managementy škol.