

POJĎTE DO ŠKOLY!

NEROVNÉ ŠANCE NA VZDĚLÁVÁNÍ
ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento materiál vznikl v rámci projektu *Pojďte do školy! Podpora vzdělávání a doučování dětí ze sociálně vyloučených domácností*, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

POJĎTE DO ŠKOLY!

NEROVNÉ ŠANCE NA VZDĚLÁVÁNÍ
ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí Varianty (kol.), Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2011.

Všechna práva vyhrazena.

Editor: Iva Janská a Tomáš Habart

Autoři kapitol: Tomáš Habart (Člověk v tísni, o. p. s.), Klára Štrachová (ZŠ Norská, Kladno), Petra Klingerová (Člověk v tísni, o. p. s.), Daniel Hůle (Člověk v tísni, o. p. s.), Tony Booth (Ústav výzkumu ve vzdělávání, Univerzita Canterbury, Christ Church, Velká Británie), Lenka Felcmanová (Katedra speciální pedagogiky, PedF UK), Klára Laurenčíková (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání), Jaroslav Šotola (Člověk v tísni, o. p. s.), Eva Janebová (Katedra pedagogiky FF UK), Adéla Lábusová (Člověk v tísni, o. p. s.), Vladimír Foist (ZŠ Pobežovice), Jan Musil (ZŠ M. C. Skłodowské a MŠ Jáchymov), Viktor Piorecký (Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách), Karolína Hrubá (Člověk v tísni, o. p. s.)

Spolupracovali: Pavel Košák (Člověk v tísni, o. p. s.), Alena Walzová (ZŠ Brjanská, Kladno), Zuzana Pokorná (Člověk v tísni, o. p. s.), Jan Kohout (Člověk v tísni, o. p. s.), Martin Kovalčík (Člověk v tísni, o. p. s.), Iveta Dragoňová (Masarykova ZŠ, Litoměřice), Dora Švachová (multikulturní pedagožka)

Jazykové korektury: Jitka Kodrová

Jazykové překlady: Easytalk, s. r. o.

Grafické zpracování: Ondřej Polony

Tisk: BCS, s. r. o. Praha, 2011.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VARIANTY

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 635/24, Praha 2

varianty@clovekv tisni.cz

www.varianty.cz

www.clovekv tisni.cz

ISBN: 978-80-87456-19-4



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento materiál vznikl v rámci projektu *Pojďte do školy! Podpora vzdělávání a doučování dětí ze sociálně vyloučených domácností*, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

ÚVODNÍ SLOVO

Milí čtenáři,

společnost Člověk v tísni poskytuje již více než deset let sociální služby lidem, kteří žijí v podmínkách sociálního vyloučení. Naše dosavadní zkušenosti ukazují, že jakkoliv efektivní intervence situaci chudých rodin z dlouhodobého hlediska nevyřeší, nebude-li propojena se vzděláváním, zejména vzděláváním nejmladší generace. Tříletý projekt *Pojďte do školy! Podpora vzdělávání a doučování dětí ze sociálně vyloučených domácností* (2009–2011), v rámci něhož vznikla i tato publikace, se proto zaměřil na přímou podporu vzdělávání znevýhodněných žáků a také úzkou spolupráci se školami, do nichž tito žáci docházejí.

Díky projektu *Pojďte do školy!* tak mohly více než tři stovky dětí ze sociálně slabých rodin z Neratovic, Kladna a Libčic nad Vltavou využít možnost bezplatného doučování a zapojit se i do dalších mimoškolních a volnočasových aktivit. Stejně významná byla také intenzivní práce s jejich rodinami.

Po celou dobu projektu jsme zároveň poskytovali podporu čtyřem partnerským školám (ZŠ a MŠ Norská Kladno, ZŠ 28. října Neratovice, ZŠ Byškovice a ZŠP Kralupy nad Vltavou) formou odborného vzdělávání pedagogických sborů, s cílem zvýšit jejich kvalifikaci pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

V druhé polovině projektu byly uspořádány také čtyři kulaté stoly, na nichž zástupci (nejen) ze zapojených škol, pedagogicko-psychologických poraden, MŠMT, ČŠI a dalších institucí a nevládních organizací hledali odpovědi na otázky, které s sebou vzdělávání znevýhodněných dětí nese.



V následujících kapitolách bychom se chtěli podělit o poznatky vyplývající z realizace projektu a zároveň představit důvody, proč by sociálně znevýhodněné děti (stejně jako děti s jakýmkoliv jiným hendikepem) měly být vzdělávány ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jako inspirace mohou posloužit zkušenosti ze zemí, které se inkluzivní cestou vydaly již před mnoha lety a které patří v oblasti vzdělávání k evropským špičkám.

Budeme rádi, když publikace přispěje ke konstruktivní debatě o budoucnosti českého školství.

Za Varianty, Tomáš Habart



OBSAH

Vzdělání jako významná součást řešení problematiky chudoby	11
---	-----------

Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí.....	23
---	-----------

Popis fungování základního školství ve vztahu k znevýhodněným dětem	31
--	-----------

Máme to tu hezký I: Základní školy praktické.....	33
---	----

Máme to tu hezký II: „Multikulturně přátelské“ základní školy	34
--	----

Tendence spádových škol v lokalitě.....	36
---	----

Jak bychom měli žít společně? Inkluze jako hodnotový rámec pro rozvoj vzdělávání	45
---	-----------

Současná školská legislativa a inkluzivní vzdělávání.....	69
--	-----------

Mezioborová spolupráce institucí organizujících vzdělávání na všech úrovních: potřebné způsoby kooperace od zřizovatelů škol až po práci s dětmi.....	95
--	-----------

Intervence státu v rodinách žijících v sociálním vyloučení	101
--	-----

Inkluze a rovné vzdělávací příležitosti 107

Co se osvědčilo při vzdělávání znevýhodněných dětí
z pohledu učitele114

Máme to tu hezký III: Inkluzivní školy120

Poběžovice:
Otevřít školu znamená především otevřít sebe sama122

Jáchymov: Inkluzivní škola je obrazem
modelu normální funkční společnosti126

Jak dopadlo zrušení „romské školy“
aneb kazuistika z Krnova128

Kudy k inkluzi? Inspirace ze zahraničí 139

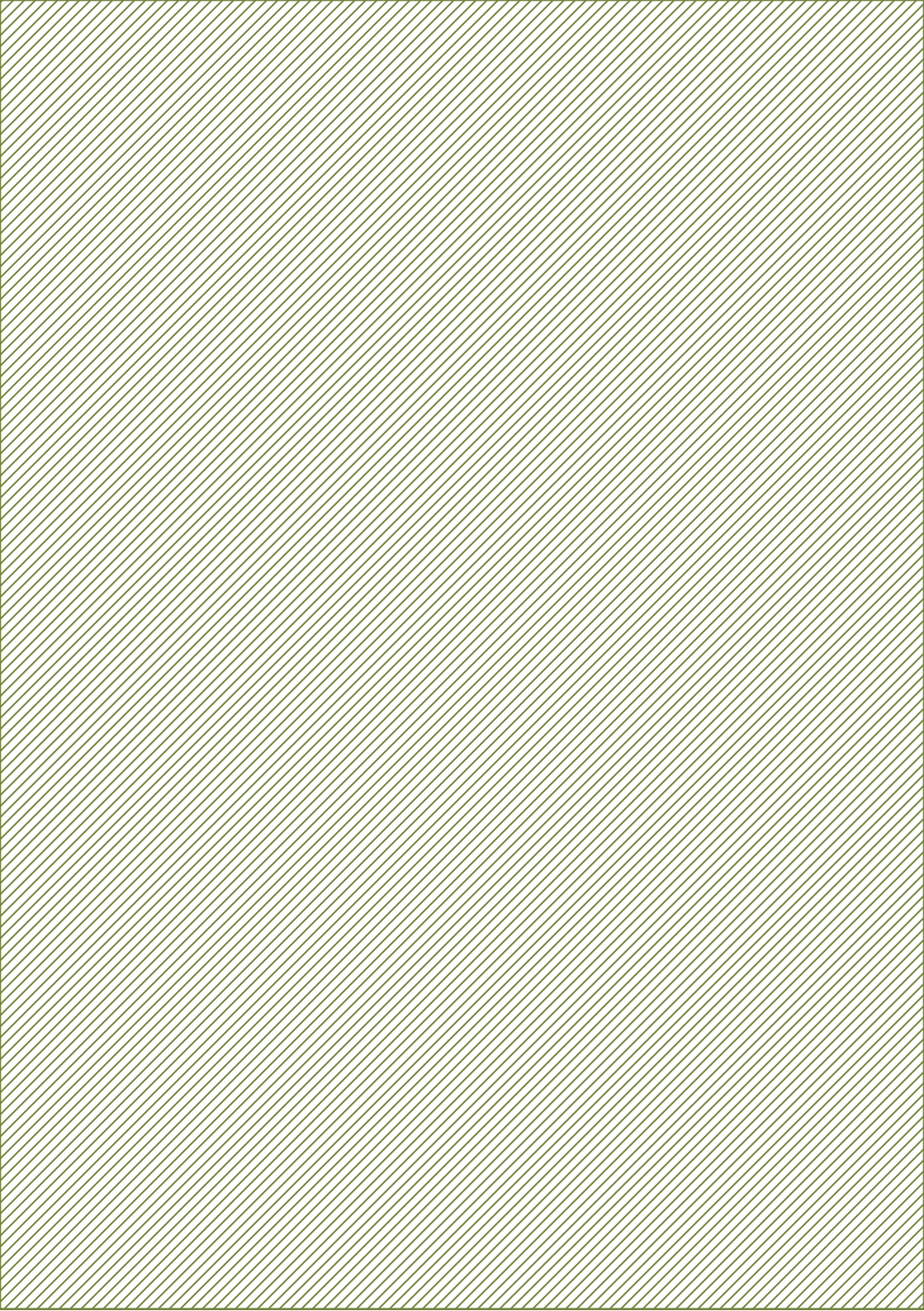
Finsko139

Velká Británie145

Norsko163

Co znamenají zahraniční příklady pro nás?173

Proč inkluzivní vzdělávání?**Několik argumentů místo závěru 177**



VZDĚLÁNÍ JAKO VÝZNAMNÁ SOUČÁST ŘEŠENÍ PROBLEMATIKY CHUDOBY

TOMÁŠ HABART

Míra vzdělání obyvatel je bezesporu jedním z nejvýznamnějších faktorů pro kvalitu života jednotlivých států i jejich vyhlídky do budoucna. Platí to samozřejmě i pro Českou republiku. Po hlavní části postkomunistické transformace, kdy byl důraz kladen primárně na „tvrdá“ opatření ekonomicko-hospodářského charakteru, přišla řada i na „měkká“ témata, mezi něž patří mj. vzdělávání.

Vzdělávací systém prošel na cestě od nástroje totalitního režimu k současnému stavu mnohými změnami (decentralizace, rozvoj soukromého školství, autonomie vysokých škol, změny v obsahu i formách učiva atd.). Předmětem této publikace není analýza tohoto vývoje, ale diskuse nad jedním z bolavých míst českého vzdělávání, kterým je problematika rovných příležitostí. Bohužel, vzdělávací systém v ČR vykazuje dlouhodobě spíše opačné charakteristiky směřující k selektivnosti a k přílišné závislosti úspěchu dětí na jejich rodinném zázemí.

Na tento stav doplácí zejména stále početnější skupina dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterých žije jen v sociálně vyloučených lokalitách na třicet tisíc.¹ Zavádějící je již samotné legislativní vymezení pojmu – ve školském zákoně je sociálně znevýhodnění vágně definováno mimo jiné jako „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení soci-*

1 <http://www.socialni-zaclenovani.cz/vladni-agentura-na-30-000-deti-zije-ve-vyloucenych-lokalitach>.

*álně patologickými jevy”.*² Toto opakovaně kritizované nejasné vymezení a zejména absence systematické (nejen finanční) podpory školám, které žáky a studenty se sociálním znevýhodněním vzdělávají, zásadně ztěžuje efektivní zapojení těchto dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Na teoretické rovině sice pouze tušíme, o jaké žáky se jedná, v praktickém životě však netápeme. Z velké části jde o obyvatele sociálně vyloučených lokalit, v politickém a mediálním diskurzu často ztotožňované výhradně s Romy, případně nálepkované bulvárním způsobem jako „nepřízpůsobiví“. Vstup těchto dětí do základního vzdělávání je tedy ztížen již pověstí prostředí, z něhož pocházejí, do školy přicházejí apriori stigmatizované, což ztěžuje jejich startovní pozici.

Držme se příkladu sociálně vyloučených lokalit, i když sociálně znevýhodněné děti mohou žít i v jiných lokacích, než jsou otlučená ghetta. Život zde je skutečně o dost jiný než v běžné středostavovské rodině a dopad na obyvatele má samozřejmě od samého počátku jejich života – děti jsou stimulovány buď málo (z pohledu nároků na žáka běžné základní školy) nebo jinak, než je vyžadováno. Předškolák např. rozezná celou škálu kovů, které vozí s tátou a sourozenci do sběrný, nebo se umí postarat o sourozence lépe než jeho vrstevníci, nicméně nezná barvy a při zápisu do školy neumí nakreslit, co se po něm požaduje.

Bohužel, právě základní školství, které by mělo pomáhat dětem jejich hendikepy překonávat, je v České republice nastaveno tak, že znevýhodněné děti naopak diskvalifikuje. Velká část z nich končí v základních školách praktických, které jsou často jedinými školami, které v životě absolvují. Chyba rozhodně není na straně učitelů, kteří často pracují s obdivuhodným nasazením. Vinu nese systém, který každoročně odsouvá část dětí do škol se sníženým kurikulem.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16.

V průběhu projektu *Pojďte do školy!*, v rámci něhož vznikla i tato publikace, byly realizovány čtyři kulaté stoly, na nichž zástupci základních škol ze Středočeského kraje, kladenského magistrátu i kraje, Pedagogicko-psychologické poradny, České školní inspekce, MŠMT, nevládních organizací a dalších institucí (např. úřadu ombudsmana nebo Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách) diskutovali o různých aspektech inkluzivního školství včetně role vzdělávacích politik obcí a krajů.³ Ze strany škol a poraden zaznívala opatrná podpora myšlenky inkluze, ovšem s velkým ALE, kdy bylo zdůrazňováno, že školy ani společnost na to nejsou připravené. Zejména zástupci základních škol praktických a speciálních kritizovali proinkluzivní návrhy systémových změn (vyhlášky a NAPIV v původních podobách před nástupem ministra Josefa Dobeše; při poslední debatě pak Strategii boje proti sociálnímu vyloučení) a vyjadřovali přesvědčení, že přehnaný tlak na umístění dětí z praktických do běžných škol jim více uškodí, než pomůže. Víceméně všichni se shodovali na zcela nedostatečné podpoře metodické i finanční, a to dokonce i u nástrojů, které se osvědčují v praxi (např. asistenti pedagoga).

Zároveň bylo zdůrazňováno, že jde o problematiku s velkým společenským přesahem – ročně nepokračuje po ZŠ v dalším vzdělávání 3500 dětí, dalších nejméně 1500 dětí odejde z 1. ročníku učilišť, přičemž nejčastěji se jedná právě o znevýhodněné děti docházející předtím na základní školy praktické nebo speciální. Tyto děti bez kvalifikace pak budou pravděpodobně celoživotními klienty dalších nákladných služeb.

3 Zápisy z kulatých stolů jsou ke stažení na www.varianty.cz.

Zde jsou některé z dalších opakujících se tezí:

- Speciální školství poskytuje kvalitní vzdělání, přesunem dětí do běžných škol dojde ke zhoršení kvality vzdělání pro všechny. Ředitelé základních škol praktických a speciálních jsou frustrováni dlouhodobou nejistotou ohledně budoucnosti škol a nedostatkem oficiálních informací.
- Problémem není integrace dětí s tělesným, ale s mentálním postižením. Za daného stavu je nelze vzdělávat společně s ostatními dětmi, aniž by to mělo negativní dopady na všechny. Pakliže se bude pedagog věnovat převážně slabším dětem, do nevýhody se naopak dostanou běžné děti.
- Pedagogové mají obavy z další práce, která jim bude přidělena. Zároveň nemají možnost se k návrhům vyjadřovat předem.
- Speciální pedagogové jsou zapotřebí i v běžných ZŠ, ovšem kromě navýšení jejich počtu je nutné zavést i jejich profilaci pro odborné předměty, jinak nejsou pro velkou část předmětů využitelní.
- Školy si často neví rady s absencemi dětí a s nulovou komunikací některých rodičů (často jde o související fenomény u stejných rodin).
- Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí často nepokračují v dalším studiu po ukončení základní školní docházky, školy o nich nemají další informace.

- Na začleňování znevýhodněných dětí by se měly podílet všechny školy stejnou měrou. Příliš otevřeným školám hrozí pověst školy pro problémové děti. Školy, které se snaží nabídnout nadstandardní servis a integrují znevýhodněné žáky, zaznamenávají opakované reakce od rodičů typu „staráte se hlavně o cikány“.
- Podpora inkluze znamená velkou změnu vzdělávacího systému. Argument, že „zrovna u nás“ to nebude fungovat, zazníval i v jiných zemích na počátku jejich cesty proinkluzivním směrem. Po nastavení jasné a dlouhodobé podpory se však ukázalo, že koncept je funkční (byly uvedeny příklady dobré praxe, z nichž některé jsou popsány i v této publikaci).

Tématem jednoho z kulatých stolů byla mj. diagnostika dětí, na základě které jsou přeřazovány do praktických a speciálních škol. Diskusi vyvolala zpráva z kvalitativního výzkumu *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R* (Lábusová, Nikolai, Pekárková, Rendl, 2010), která zpochybňuje tezi o tom, že tento test je kulturně nezatížený, a proto mimořádně vhodný pro děti z kulturně či sociálně odlišného prostředí (jak proklamuje). Celá zpráva je ke stažení na webových stránkách programu Varianty.⁴

S pozitivním ohlasem v rámci kulatých stolů se setkaly diskuse s řediteli ZŠ Jáchymov a ZŠ Poběžovice, kteří představili zkušenosti se zapojováním znevýhodněných dětí v obtížných podmínkách pohraničních regionů. Mezi předpoklady úspěchu oba hosté řadili stabilizovaný pedagogický sbor sdílející totožnou vizi – ve škole nemohou pracovat lidé, kteří nesouhlasí s její filozofií. Selektace zaměstnanců se tedy ukázala jako nezbytná. Hosté předsta-

4 Viz: <http://www.varianty.cz/index.php?id=37&item=8>.

vili i osvědčené postupy komunikace s rodiči (jarmarky, společné akce, vstřícný přístup školy, atraktivní nabídka kroužků) založené na přesvědčení, že škola nemůže vyžadovat jednosměrné přizpůsobení rodičů, ale měla by se přizpůsobit i ona sama: „umět s nimi žít“. Podrobnosti k oběma školám najdete dále v této publikaci.

Filozofie „znevýhodněný se znevýhodněným, postižený s postiženým a normální s normálním“ jednadvacátému století nesluší. Všechny děti mají právo vzdělávat se ve standardní škole s různými spolužáky (to však neznamená, že tomu tak musí být nutně a ve všech případech) a povinností státu je vytvořit pro to alespoň v předškolním a základním vzdělávání kvalitní podmínky.

Zdánlivě se může jednat o marginální tematiku, nicméně ve skutečnosti má toto téma celospolečenskou závažnost. Neschopnost státu pomoci dětem z tohoto prostředí vydat se na jinou, úspěšnější vzdělávací cestu, než jakou absolvovali jejich rodiče, vytváří začarovaný kruh nízké kvalifikace, malé schopnosti uplatnit se na pracovním trhu, závislosti na sociálním systému, frustrace a potenciálně patologických jevů, na něž okolní společnost reaguje samozřejmě negativně (a často rovněž patologicky). To vše je pak přenášeno na další generace, přičemž každé další pokolení bude pravděpodobně v horší a horší situaci. Varovné příklady, kam až tato situace může vést, vidíme v posledních letech až příliš často v Litvínově, v Přerově, na Šluknovsku i jinde. Nakumulované problémy vedou poměrně rychle ke krátkodobým řešením, k vyhrocování mezilidských vztahů včetně fyzického násilí, k posilování extrémistických stran a hnutí i k pronikání nebezpečného populismu do mainstreamového politického diskurzu.

Otázka vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je tak pro společnost do značné míry otázkou pragmatickou – s vyšší kvalifikací rostou šance na pracovní uplatnění a mnoho potenci-

álních příjemců sociálních dávek se může stát naopak přispěvateli do státní kasy. Bohužel neexistuje příliš studií, které by se pokusily porovnat náklady a zisky podle různých scénářů vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Jeden z mála údajů poskytuje Světová banka, která se ve studii z roku 2010 zaměřila na Romy (zdůrazněme, že zdaleka ne všechny znevýhodněné děti jsou děti romské a zdaleka ne všechny romské děti jsou sociálně znevýhodněné). Dolní hranici ztrát produktivity a fiskálních ztrát v ČR v důsledku existence vyloučených lokalit odhaduje Světová banka na 600 miliónů euro ročně. Náklady na sociální exkluzi činí tedy každý rok nejméně 15 miliard Kč.⁵ (Laat, 2010, s. 1)

Přes vášnivé diskuse o různých způsobech vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí se pravděpodobně všichni shodnou na tom, že právě vzdělání je nezbytnou součástí řešení bludného kruhu chudoby a vyloučení. Jak již ale bylo řečeno, setrvávající nerovné příležitosti v českém vzdělávání citelně ztěžují možnosti tento kruh přetnout. Problematika rovných příležitostí se tak ukazuje být jednou ze zásadních potíží českého vzdělávacího systému, která byla dlouhou dobu víceméně opomíjena: „(...) *je překvapující, jak slabě je téma rovných šancí na vzdělání přítomné v našem domácím politickém, veřejném i odborném diskurzu. (...) Zprávy z mezinárodních srovnávacích projektů začaly ukazovat (a to již od 90. let 20. stol., pozn. autora), že český vzdělávací systém je velmi selektivní a že sociální nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice patří k největším ve vyspělém světě. Výsledky výzkumů rovněž ukázaly, že kořeny vzdělanostních nerovností jsou u nás vrostlé velmi hluboko jak do struktury vzdělávacího systému, tak do sociální struktury a stratifikace české společnosti.*“ (Matějů, Straková, 2006, s. 10-11)

5 J. de Laat: *Ekonomické náklady na exkluzi Romů*, Světová banka, duben 2010; autoři analýzy za ČR: Ch. Bodewig (Světová banka) a Eva Hromádková (CERGE-EI).

Fakt, že v tomto ohledu nedošlo k velké změně, potvrzují i výstupy z posledního šetření PISA z roku 2009: „V České republice jsou rozdíly uvnitř škol podprůměrné, zatímco rozdíly mezi školami jsou nadprůměrné. Česká republika se tak řadí k zemím, kde mají žáci s podobným zázemím tendence shromažďovat se ve stejných školách a kde vzdělávací systém funguje spíše selektivně. (...) V České republice je vliv průměrného socio-ekonomického zázemí školy druhý nejvyšší v zemích OECD.“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 31)

Významným předělem se stal dobře známý štrasburský rozsudek z roku 2007, který Českou republiku zavázal k zavedení opatření, jež budou směřovat ke zlepšení výše popsané situace. Ministerstvo školství proto začalo požadovaná legislativní opatření připravovat (novelizaci stávajících vyhlášek, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání atd.), nicméně nastartovaný proinkluzivní proces byl na přelomu roku 2010 a 2011 výrazně pozměněn a v podstatě zastaven. Pracovní skupina Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) se rozpadla a z inkluze se stal módní termín, jehož rozmělněním je zatím relativně úspěšně zakrýván fakt, že současná státní vzdělávací politika ke skutečné inkluzi nesměřuje.

MÁLOKDO VĚŘÍ SPOJENÍ MINISTR DOBEŠ A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ukázka z rozhovoru Kateřiny Čopjakové s Tomášem Habartem (Romano vodí, 6/2011)

(...)

Pracovní skupina k Národnímu akčnímu plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) při ministerstvu školství (MŠMT) vznikla v březnu 2010 s jakými konkrétními cíli?

Cílem bylo zvýšit míru inkluzivnosti českého vzdělávacího systému, tedy formulovat návrhy změn v jeho jednotlivých oblastech (od předškolního až po terciární

vzdělávání, v přípravě a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v diagnostice a poradenství atd.), které by umožnily společné vzdělávání co největšího počtu dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Současný systém je silně selektivní a rozděluje žáky, mnohdy ve velmi nízkém věku, do různých druhů a typů škol od speciálních, respektive základních praktických škol, až po elitní základní školy a víceletá gymnázia. Hranice mezi školami, zejména mezi speciálním školstvím a hlavním vzdělávacím proudem, je však velmi málo propustná, což zásadně determinuje vzdělávací dráhy i následné uplatnění zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezinárodní studie i zahraniční zkušenosti přitom jasně ukazují, že inkluzivní školství a otevření systému představuje cestu k lepšímu vzdělávání těchto žáků i k zefektivnění celého vzdělávacího systému.

Na konci května z ní vystoupilo více než 50 odborníků, do té doby se sešla jedinkrát. Co z těchto konkrétních cílů se podařilo naplnit?

V podstatě se nepodařilo naplnit nic. První jednání skupiny proběhlo v červnu 2010, tedy ještě za předchozí vlády, která NAPIV přijala. Členové skupiny se rozdělili do několika pracovních podskupin, které měly zahájit pracovní činnost po prázdninách. Nástupem ministra Josefa Dobeše se však z „inkluzí“ stala pouhá rétorika zastírající skutečný stav – NAPIV byl zastaven, tým, který se jím a přípravou dalších materiálů zabýval, byl rozpuštěn, připravené novely vyhlášek o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o činnosti školských poradenských zařízení byly shozeny ze stolu a posléze přepracovány tak, aby pokud možno nic nezměnily.

Proč téměř nic?

Další jednání svolalo MŠMT až na konci ledna 2011. Zde byla představena ministerstvem nově připravená struktura postavená na již opuštěném medicínském modelu integrace, který se zaměřuje na jednotlivé typy postižení či znevýhodnění. Toto skupinové dělení vyžaduje i skupinové přístupy řešení, respektive primární podporu institucí, které vzdělávají žáky vybrané na základě definovaných „škatulek“. Inkluze naopak předpokládá v první řadě podporu přímo žáka na základě jeho individuální potřeb. Nová struktura byla kritizována mnoha členy NAPIV, přesto se některé pracovní podskupiny snažily vyvíjet činnost. Bez jasného zadání a podpory ze strany MŠMT však nebylo možné pohnout se dál. Vzhledem k trvající neochotě MŠMT k debatě jsme se rozhodli vystoupit.

Za ministra školství Josefa Dobeše odešlo přímo z ministerstva mnoho dalších odborníků např. Klára Laurenčíková nebo Viktor Hartoš. Může vůbec pod ministrem Dobešem dojít k naplnění (ne formálnímu) Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání?

NAPIV formálně poběží i nadále (již proto, že jej ministerstvo potřebuje vykazovat před zahraničními institucemi jako funkční proces), ale naplnění jeho původního smyslu brání minimálně dvě překážky: za prvé absence skutečného zájmu o inkluzivní změny a za druhé již popsaná restrukturalizace pracovní skupiny, která inkluzivní pojetí z principu popírá.
(...)

Vzdělávací systém, ať jej nazveme jako inkluzivní, otevřený, zdravý nebo jakýkoliv jiný, by měl především zajistit kvalitní vzdělání pro všechny. Zní to banálně, nicméně je velkou otázkou, kolika dětem dokáže v současné době české školství zprostředkovat požadovanou kvalitu. Zcela jistě se nejedná o všechny děti. Co víc, klesající školní výsledky žáků a studentů v posledních letech ukazují, že trend je opačný: *„ČR má velký podíl studentů s nízkými výsledky (např. 25 % patnáctiletých studentů nedosahuje základní úrovně čtenářských dovedností) a rozdíly ve výsledcích mezi kraji odpovídají až jednomu a půl roku výuky. Variabilita výsledků mezi studenty stále roste a patří k nejvyšším v OECD.“* (McKinsey & Company, 2010, s. 3)

O negativních finančních dopadech sociálního vyloučení jsme již psali, zmiňme tedy ještě jeden finanční odhad, který je přímo spjatý se čtenářskými dovednostmi žáků: *„ (...) čtenářské dovednosti studentů základních škol do značné míry předurčují jejich budoucí akademické výsledky i příjmy, a tedy i dopad na ekonomiku země. I kdyby se dnes dosavadní pokles zastavil, zhoršení výsledků od r. 1995 by zemi do r. 2050 stálo v ekonomickém vyjádření odhadem až 11 % HDP ročně. To představuje v dnešní situaci cca 400 miliard Kč.“* (viz tamtéž)

Vzdělávání znevýhodněných dětí, které v české základní škole velmi často selhávají, je nedílnou součástí debat o kvalitě našeho školství. Při hledání receptů na zkvalitnění českého vzdělávání by proto téma znevýhodněných dětí rozhodně nemělo být opomenuto. V následujících kapitolách se proto pojďme podívat na slabá místa současného stavu i na příklady toho, co funguje v ČR i v zahraničí.

NEJČASTĚJŠÍ PŘEKÁŽKY VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

KLÁRA ŠTRACHOVÁ

Překážek ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je celá řada. Mezi zásadní, stále zmiňované a stále nedořešené překážky patří, že tyto děti (ve většině případů romské) neprocházejí předškolní přípravou v mateřské škole. Přitom právě předškolní vzdělávání tvoří základní stavební kámen pro další úspěšnou vzdělávací dráhu těchto dětí.

Do základního vzdělávání přicházejí tyto děti ze zcela odlišného prostředí, s významnou jazykovou bariérou (interference mezi českým a romským jazykem), s téměř mizivou slovní zásobou jak pasivní, tak aktivní. Josef Slowík (2007) tyto pocity ve své knize přirovnává k vycestování do zahraničí, kde se náhle ocitneme bez patřičného jazykového vybavení, a tudíž stojíme absolutně mimo veškeré dění, nekomunikujeme, nežijeme.

Děti se sociálním znevýhodněním přicházejí do školy bez znalosti základních barev, pojmů, se silnými grafomotorickými obtížemi, špatně nesou odloučení od rodiny. Nejsou vybaveny základními kompetencemi pro zahájení školní docházky. Ve většině případů jsou nezralé po sociální stránce, vykazují poruchy pozornosti, soustředění, chování. Některé z nich nemají ani základní hygienické a sebeobslužné návyky, nemají žádné školní pomůcky, a tak svou vzdělávací dráhu startují hned s několika hendikepy a mnohé selhávají hned na samém začátku. V celkovém souhrnu mohou vykazovat znaky pseudoretardace.

„Sociálně znevýhodněné děti se ve škole musejí rychle vyrovnat s úplně novým prostředím, kde fungují pravidla, která jsou pro ně cizí. Také svými znalostmi nestačí ostatním dětem. Pro většinu rodičů je samozřejmé předškolní vzdělávání jejich dětí formou společného čtení z knížek, poznávání barev či zvířátek nebo rozvíjení schopností formou obyčejných her. Prosbu: ‚Mami, přečti mi pohádku na dobrou noc,‘ ale sociálně znevýhodněné dítě nikdy neřekne už jen proto, že pravděpodobně žádnou knížku doma nemá. Všechny zmíněné aktivity přitom výrazně ovlivňují dítě v jeho schopnostech učení, soustředění a chápání souvislostí.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

„Děti ze sociálně slabých rodin téměř vůbec nedocházejí do mateřských škol, kde by získaly určité zkušenosti ze života v dětském kolektivu, pocit zodpovědnosti a povinnosti. Mají velké problémy s úchopem tužky či pastelky, mají minimální slovní zásobu, neumějí se samostatně vyjádřit. Jsou velmi nesamostatné, velmi často se unaví a je těžké je motivovat. Obzvláště v kolektivu třídy, kde mají spolužáci určitý náskok.“

Alena Walzová, pedagožka 1. stupně

„I když nejsou všechny sociálně vyloučené lokality výlučně romské, žije v nich velké procento Romů. Mezi romštinou a češtinou dochází k jazykové směně a většina Romů dnes používá romský etnolekt češtiny, který je důležitým výsledkem této směny. V praxi to znamená, že se děti snaží mluvit česky, ale používají různé vazby a slova z romštiny. Důležité je, že se tento etnolekt rozvíjí především v sociálně slabém prostředí, a proto v něm chybí mnoho výrazů a pojmů, a naopak se do něj toto prostředí promítá. Romské děti pak využívají omezený jazykový kód, který jim brání např. v pochopení zadání, vyjadřování se a ve správném písemném projevu.“

Zuzana Pokorná, lektorka vzdělávacích a volnočasových aktivit

Další zásadní překážkou pro vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je nízká vzdělanostní úroveň rodičů, jejich dlouhodobá nezaměstnanost, žití na prahu chudoby, v prostředí šedé ekonomiky a lichvy, v celkově patologickém prostředí v marginalizovaných lokalitách. Děti jsou tu přítomny veškerému dění a kopírují nevhodné vzorce chování, které znají z rodiny, a bohužel jinak reagovat neumí.

Velká část rodičů těchto dětí prošla vzděláváním na bývalých zvláštních školách, někteří dokončili základní vzdělání, jen velice mizivé procento má např. výuční list. Děti pak nejsou motivovány pro školní práci ani v rodině, ani vnitřně. Nevidí ve svém okolí žádné pozitivní vzory, žádné úspěchy, většina je odkázána na špatně nastavený sociální systém, rodiny jsou zvyklé na příjem sociálních dávek, na pomoc neziskových organizací a terénních pracovníků a koordinátorů. Škola pro ně se svými požadavky zůstává bílou, represivní organizací, ke které nemají důvěru a je jim na obtíž. Prvotním znakem těchto rodin je velice častá absence dětí ve škole a nulová domácí příprava.

„Největší překážkou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je málo podnětné rodinné zázemí a absence pravidelnosti. Dětem chybí v rodině vzor. Nevidí, že by rodiče chodili do zaměstnání, nejsou zavedeny běžné rodinné rituály, jako je pravidelná snídane, svačina přichystaná každý den maminkou, běžná kontrola školních povinností, psaní domácích úkolů, příprava na vyučování atd. Běžně se mi stávalo, že dítě nepřišlo do školy, protože rodiče zaspali a pak už to ‚nemělo cenu‘. Často jsem byla také svědkem, že dítě dostalo nějaké drobné mince a mělo si samo koupit jídlo a postarat se o sebe... Sociálně znevýhodněné rodiny žijí ve větším společenství a odpolední program dětí a rodičů se odvíjí zcela neplánovaně (návštěvy tetiček, babiček a dalších příbuzných)

a na povinnosti, plynoucí ze školní docházky, už nezbyvá čas. A když ano, tak úkol napíše někdo z okruhu rodiny dítěte.“

Alena Walzová, pedagožka 1. stupně

„Od začátku první třídy základní školy existují velké rozdíly v tom, jak komplexně dokážou děti přemýšlet o světě. Některé z nich ví, že planeta Země je součástí Sluneční soustavy a některé netuší, jak dělá pes. Tyto rozdíly se pak ve škole jen těžko stírají. Další věcí, která komplikuje výuku, je nedostatečná motivace nejen k učení, ale i ke vzdělání jako takovému. Sociálně znevýhodněné děti nechápou vzdělání jako bránu k důstojnému životu, dobře placené práci a svobodě. Ne, že by to tak viděla většina prvňáků, ale vidí to jejich rodiče. Své děti ke vzdělání motivují a jdou jim příkladem, protože i oni sami díky svému vzdělání dosáhli toho, co dnes mají. Aplikovat tento přístup na sociálně znevýhodněnou rodinu ale bohužel nelze. Rodiče v drtivé většině nemají vyšší než základní vzdělání, někdy ani to ne. Pokud rodiče nejsou přesvědčeni o důležitosti vzdělání, nemůžeme to chtít ani po jejich dětech. To pak souvisí s každodenními problémy ve škole, jako jsou neudělané domácí úkoly, nepřipravenost na hodiny nebo častější absence.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

„V sociálně znevýhodněných rodinách se často zapomíná na to, že hlavní role dítěte ve školním věku je role studenta. Dítě je bráno především jako člen rodiny, který participuje na dění v rodině, tzn. pomáhá hlídat mladší sourozence, uklízet, vařit atd. Nedostatečná příprava dětí do školy může být způsobena i nevhodnými podmínkami bydlení. Byty jsou zpravidla malé a přelidněné, dítě často nemá ani svůj stůl, doma je po celý den puštěná televize nebo přicházejí návštěvy. Dítě nemá prostor, kde by se mohlo v klidu připravovat do školy.“

Zuzana Pokorná, lektorka vzdělávacích a volnočasových aktivit

Významnou překážkou ve vzdělávání těchto žáků je v neposlední řadě také stále nedostatečná připravenost školských zařízení a nedostatečná předprofesní příprava pedagogických pracovníků na příliv a vzdělávání těchto žáků. Základní školy a vedení škol musejí být příznivě nakloněni integraci těchto žáků a snažit se celkově o inkluzivní přístup, což stále v mnohých případech není běžné. Ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je nezbytná znalost speciálních vzdělávacích přístupů a znalost jejich specifík. Tato zásadní výbava by měla být zařazována jako součást přípravy všech budoucích pedagogických pracovníků, vychovatelů, asistentů, terénních pracovníků, psychologů i lékařů a zdravotníků.

„Pokud celou problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí trochu zjednodušíme, pak existuje dvojí, protikladná optika, jakou je na celou problematiku nazíráno:

První úhel pohledu spatřuje problém jednoznačně v hodnotovém nastavení rodin, ze kterých selhávající žáci ze sociálně vyloučených lokalit pocházejí a který je demotivuje vzrůstající měrou v rámci povinné školní docházky, což ústí v odmítnutí další vzdělávací dráhy. Se sociálně slabým prostředím je také spojována malá kognitivní stimulace dětí a minimální spolupráce rodičů se školou.

Opačné paradigma je založeno na přesvědčení o diskriminaci zvláště romských žáků na základě jejich etnické odlišnosti, podle kterého české školství těmto žákům klade systémové překážky v jejich vzdělávání, nebo nevyvíjí dostatečnou aktivitu při překonávání jazykového či sociálního hendikepu. Silnou oporu má tento lidskoprávní přístup, typický zvláště pro tzv. watchdogové aktivity neziskových organizací, v rétorice Evropské unie a v rozsudku štrasburského soudu pro lidská práva ve věci D. H. proti České republice z roku 2007. Naproti tomu

první postoj je typický pro většinu pedagogů, pracujících se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dle jejich častého vyjádření dělá základní školství za stávajícího legislativního a finančního rámce maximum a změna musí nastat na straně rodin těchto žáků.

Největší překážku vidím právě ve zjednodušujícím pohledu, kdy ve veřejném a mediálním prostoru dominuje první nebo druhý přístup. Východisko představuje pouze uznání zásadních potíží na obou stranách, které vyžadují komplementární řešení. Možná paradoxně vidím překážku také v přílišné fixaci na problém a jeho příčiny, místo na řešení – za posledních deset let bylo provedeno několik výzkumů, dokládajících stav a diskutujících o možných příčinách, ale úplně postrádám evaluace projektů a programů, které nabízí konkrétní východiska a můžou prokázat svou efektivitu.“

Jaroslav Šotola,
koordinátor lokálního rozvoje v oblasti vzdělávání

POPIS FUNGOVÁNÍ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ VE VZTAHU K ZNEVÝHODNĚNÝM DĚTEM

PETRA KLINGEROVÁ

Jedním z faktorů, který významně snižuje šance české školy eliminovat negativní vliv rodinného prostředí u sociálně znevýhodněných žáků, je, že náš vzdělávací systém do značné míry spoléhá na pravidelnou domácí přípravu dítěte. Ta ale vyžaduje velkou spolupráci rodičů, což je v případě rodin, kde vzdělání není prioritou, zásadní problém. Prostředí, v němž sociálně znevýhodněné děti vyrůstají, domácí přípravu často ani neumožňuje (příliš početná domácnost, absence pracovního místa a školních pomůcek, nadměrný hluk, bagatelizace školních povinností ze strany rodiny ad.).

Školy se snaží rodiny s ohledem k nutnosti mimoškolního vzdělávání podpořit především zřizováním školních družin, které mají vedle smysluplného trávení volného času i vzdělávací funkci a které usilují o všestranný rozvoj dítěte a jeho zapojení do kolektivu. Děti vyrůstající v chudých rodinách však zpravidla školní družiny nenavštěvují, neboť jsou pro jejich rodiče příliš nákladné. Samotná družina není drahou záležitostí, ale v kombinaci s placením obědů, školních pomůcek a dalších výdajů, spojených např. s výlety, je pro rodiny (zejména ty s větším počtem dětí školního věku) placení družiny neúnosné. Bezplatná alternativa existuje pouze v případě, že škola aktivně shání finanční prostředky na dotování těchto služeb pro děti z chudých rodin.

Bez vnější podpory se sociálně znevýhodněné děti (bez ohledu na svůj vzdělávací potenciál či talent) brzy setkávají s četnými školními neúspěchy, které vedou postupně ke ztrátě jejich

sebevědomí a touhy se jakkoliv dále vzdělávat. Děti si hendikepy přinášejí již z předškolního období, a to jak z důvodu nedostatečné stimulace ze strany rodiny, tak z důvodu absence předškolního vzdělávání, které je podobně jako školní družina pro sociálně slabé rodiny finančně nákladné. Do školy tak nastupují méně připravené než jejich vrstevníci z většinové populace, kteří jsou obvykle v rodinách strukturovaně připravováni i v případě, kdy nevyužívají institucionalizovaného předškolního vzdělávání.

Český vzdělávací systém přitom dostatečně nevyužívá nástroje, které by tento hendikep vyrovnávaly – např. zavedení odpoledního doučování pro děti, podpora vyrovnávacích tříd, zavedení pozice asistenta pedagoga, využívání individuálních plánů ad. Důsledkem je, že sociálně znevýhodněné děti opouštějí již po prvním či druhém ročníku školy hlavního vzdělávacího proudu a odcházejí tam, kde jsou na ně kladeny nižší nároky a kde přirozeně dosahují lepších školních výsledků. Takové školy jim však zpravidla nedokážou nabídnout vzdělání, díky němuž se budou moci později uplatnit na škole sekundárního vzdělávání, potažmo na trhu práce. Nejčastěji docházejí na základní školy praktické, jejichž vzdělávací programy neodpovídají ani požadavkům pro přijetí na střední odborná učiliště.

Sociálně znevýhodněné děti tak často končí pouze se základním vzděláním a po ukončení povinné školní docházky se stávají závislými na pobírání sociální dávek, protože v tomto věku a bez jakýchkoliv předešlých pracovních zkušeností nemají šanci získat stálé zaměstnání. Na nezaměstnanost a pobírání sociálních transferů si velmi rychle zvykají a opakuji vzorce chování svých rodičů, kteří obvykle sami prošli obdobnou vzdělávací kariérou a kteří jsou dlouhodobě bez práce.

V budoucnu budou tyto děti pravděpodobně obdobně působit i na své potomky a problém chudoby a sociálního vyloučení se tak bude i nadále mezigeneračně přenášet. Nefunkční model chování je navíc podporován tím, že v sociálně vyloučených

lokalitách mají rodiny obdobné zkušenosti a lidí, kteří dosáhli vyhovující životní úrovně v souvislosti se vzděláním (a mohli by působit jako vzor pro ostatní), zde není mnoho.

MÁME TO TU HEZKÝ I: ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ

V souladu s výše uvedeným pohledem jsou základní školy praktické (bývalé zvláštní) často veřejností vnímány jako jediné dostupné řešení ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Problém sociálně znevýhodněných dětí ochotně řeší a mají také pevně vybudovanou tradici. Jsou sice primárně určeny dětem s lehkou mentální retardací, tedy těm, u kterých můžeme předpokládat určité organické postižení, ale rády se otevrou i dětem, jejichž IQ je dle běžných testovacích metod takzvaně hraniční. Hraničně se obvykle podle testů (které předpokládají přítomnost standardní životní situace v rodině dítěte) jeví právě i IQ dětí vyrůstajících v rodinách s odlišným socio-kulturním zázemím.

V praktických školách se dětem se sociálním znevýhodněním obvykle líbí. Ve většině z nich to totiž mají „velmi hezké“. Ročně sem na základě zvýšeného normativu na žáka přichází větší množství peněz než na běžné základní školy, díky nimž může být ve třídách méně dětí, a učitelé na ně pak mají více času. Celkově jsou zde nižší nároky na úroveň vědomostí a děti s diagnostikovaným hraničním IQ zde zpravidla patří mezi premianty.

Na první pohled se tedy základní školy praktické mohou jevit jako ideální způsob řešení při vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Ty se na běžných základních školách cítí být vyčleněné a už od první třídy se tu setkávají s frustrujícím neúspěchem. Jejich rodiče jsou si tohoto problému vědomi, a proto s přeřazením na praktickou školu, kde dětem bude „lépe“, zpravidla ochotně souhlasí. V sociálně vyloučených rodinách mívá základní škola praktická zároveň tradici a pro rodiče je samozřejmě jednodušší mít všechny děti v jedné instituci. Neuvědomují si však problém,

který nastává po ukončení povinné školní docházky. Děti vychází ze školy se znalostmi matematiky, které se rovnají šesté třídě běžné základní školy, nemají základy cizího jazyka a dalších důležitých předmětů. S tímto vzděláním je možné pokračovat ve vzdělávání jen na velmi omezeném počtu škol.

Častým argumentem příznivců vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí na základních školách praktických je také to, že se zde dítěti dostane alespoň minimálního vzdělání, kterého by se mu na běžné základní škole (především z časových důvodů, a tedy v praxi nemožného individuálního přístupu) nedostalo. Budeme-li vycházet ze současného stavu, je toto tvrzení pravdivé a opodstatněné: jeden učitel bez asistenta přibližně na dvacet pět žáků, o přestávkách dozorující na chodbách, bez supervize, metodického vedení a s platem hluboce pod českým mediánem. Současnou situaci však nelze vnímat jako neměnný výchozí bod a nelze rezignovat na hledání lepšího a v důsledku i levnějšího řešení, než kterým jsou základní školy praktické.

MÁME TO TU HEZKÝ II: „MULTIKULTURNĚ PŘÁTELSKÉ“ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní školy praktické však nejsou jedinou institucí, v níž se vzdělávají děti vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení. Téměř dvě třetiny z nich dochází do škol, které oficiálně spadají do hlavního vzdělávacího proudu. Jedná se o běžné základní školy, které své vzdělávací programy upravily tak, aby byly co nejvíce atraktivní pro děti se socio-kulturním znevýhodněním. Často se jedná o školy, které jsou spádové pro určitou sociálně vyloučenou lokalitu.

Na těchto školách tvoří podíl sociálně znevýhodněných žáků často až 80 % a schází zde děti s vyššími vzdělávacími ambicemi. Chybí zde žáci, kteří by byli přirozeným hnacím motorem třídy a motivovali ostatní děti k lepším výsledkům. Norma dosažených znalostí je zde nastavena obecně velmi nízko. Ačkoliv

tyto školy oficiálně vzdělávají své žáky dle standardních vzdělávacích programů, blíží se úroveň dosažených znalostí těm, s nimiž vychází žáci ze základních škol praktických. A stejně špatné je i jejich pozdější pracovní uplatnění.

Jedním z opatření, která byla zavedena na podporu vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí, jsou přípravné ročníky. Ani toto opatření však v mnoha případech nesplňuje stanovené cíle. Přípravné ročníky jsou totiž často zaváděny právě u multikulturních či romských přátelských základních škol. Škola, která je zřídit, zpravidla přitáhne všechny podobně znevýhodněné děti z dané oblasti a stává se opět segregální vzdělávací institucí, neboť děti, které zde absolvují přípravný ročník, na této škole zpravidla pokračují i v dalších letech.

Při těchto základních školách jsou někdy zřizována i střední odborná učiliště, případně střední odborné školy, jejichž cílem je zachytit co největší počet žáků opouštějících devátý ročník a motivovat je k sekundárnímu vzdělávání. Tyto střední školy ale opět představují model segregovaného vzdělávání, neboť mívají velmi nízkou úroveň, nízké nároky kladené na žáky a pro děti z většinové populace nejsou atraktivní. Vzdělání, kterého zde student dosáhne, zpravidla neodpovídá požadavkům současného trhu práce.

Z důvodu nízké úrovně a zavedené špatné pověsti se komunitním či „multikulturně přátelským“ školám nedaří zlomit model segregovaného vzdělávání a stát se atraktivními pro žáky z většinové populace. Bez aktivních přístupů samospráv, které by tyto segregální mechanismy potlačovaly, je z pozice vedení škol velmi složité dovést tuto situaci k nějaké pozitivní změně. Očekávaný pokles dětí v prvních třídách v příštích letech, a tedy i pravděpodobné zavírání některých škol by ale pro některé samosprávy mohly být velkou příležitostí. Mohlo by totiž dojít ke zrušení škol, které se dlouhodobě potýkají s nízkým zájmem ze strany majoritních rodin, a jejich stávající žáci by mohli být rovnoměrně rozděleni do ostatních škol.

TENDENCE SPÁDOVÝCH ŠKOL V LOKALITĚ

Daniel Hůle

Každá škola má určitou spádovou oblast lišící se podle velikosti sídla, ve kterém se škola nachází. Ve městech jsou hranice mezi jednotlivými školami pouze orientační a často se v jedné spádové lokalitě nachází i několik typů škol. Rodiče tak mají volbu, kam své dítě umístí. Naopak na menším městě, popřípadě na vesnici, je tato volba omezená a rodiče, pokud nechtějí své dítě vozit mnoho kilometrů do vzdálené školy, musí dítě posílat do školy, která se nachází v jejich spádové oblasti.

Proces, který bude v následujícím textu popsán, se vyskytuje ve větších sídlech, většinou ve větších městech. V následujícím schématu jsou znázorněny procesy mezi čtyřmi školami v lokalitě, přičemž jedna škola – **základní škola výběrová** – se nachází na rozhraní několika lokalit. Jedná se o školu s vysokou kvalitou výuky, respektive s vysokými požadavky kladenými na žáky ze strany učitelů a většina dětí z této školy postupuje na víceletá gymnázia. Do školy rodiče děti vozí často i ze vzdálených lokalit a školu nenavštěvuje žádný Rom.

Další popisovanou školou je škola základní, pracovně nazvaná **standardní**. Škola se nachází přímo v centru lokality, žáci od sud postupují na víceletá gymnázia, ostatní gymnázia, průmyslové školy, někteří z nich pokračují na učilištích. Kvalita výuky je zde relativně dobrá a u rodičů žáků se těší dobré pověsti. Na školu dochází přibližně 10 % romských žáků, což představuje dle odhadu mírně vyšší podíl, než je podíl Romů v dané lokalitě. Škola se potýká s problémem, který představuje odliv romských žáků do jiné základní školy, nazvané „komunitní“.

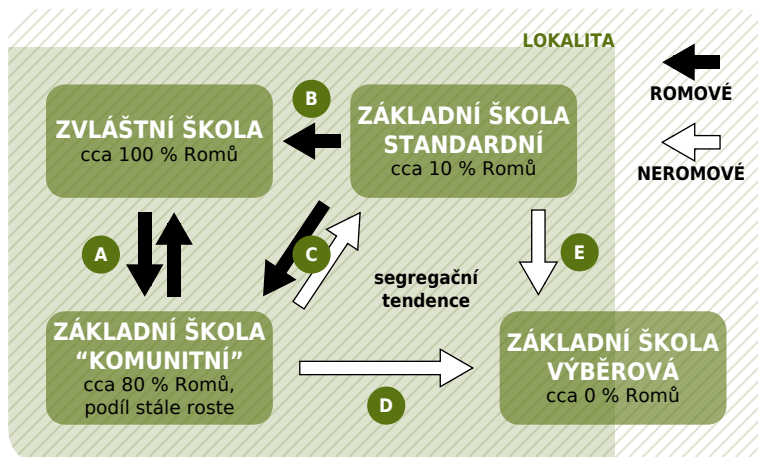
Základní škola **komunitní** prochází v posledních letech nejdynamičtějším vývojem. Zatímco v roce 2001 tvořili Romové přibližně 57 % všech žáků, v roce 2003 to bylo něco přes 70 % a v roce 2005 to bylo již více než 80 %. Tento vývoj je významně ovlivněn přístupem školy, která se aktivní pro-romskou

politikou stala mezi romskou komunitou v lokalitě oblíbenou a aktivitu, jako např. pravidelné jarmarky, různá vystoupení žáků v duchu romského folklóru, atd. motivují rodiče přerážovat sem své děti i z jiných škol. Při této škole je realizován již více než patnáct let přípravný ročník.

Posledním typem školy znázorněným v následujícím schématu je škola **zvláštní**. Ačkoli dnes již zvláštní školy formálně neexistují, ve schématu je uveden původní název z několika důvodů:

- V době, kdy byly realizovány výzkumy, ze kterých je čerpána velká část uvedených poznatků, byla tato škola formálně i fakticky školou zvláštní.
- Ačkoli se škola přejmenovala, respektive došlo ke změně jejího statutu, nadále plní v lokalitě neformálně funkci zvláštní školy. Z tohoto důvodu je nezbytným prvkem celého schématu. Při této škole je obdobně jako při základní škole komunitní realizován přípravný ročník, i když kratší dobu.

Schéma: Vztahy mezi jednotlivými spádovými školami v lokalitě



Poznámka: Konkrétní údaje o podílu Romů v jednotlivých školách vycházejí z reálné situace jedné pražské lokality, kde byl v rámci evaluace efektivity přípravných ročníků pro MŠMT prováděn výzkum *Monitoring efektivity přípravných ročníků*. (MŠMT, 2003)

Proces A - výměna romských žáků mezi zvláštní a komunitní školou

Pozitivní funkcí komunitní školy je, že nižší nároky kladené na žáky umožňují uspět i některým žákům navštěvujícím zvláštní školu, zvláště pak v nižších ročnících, kdy nejsou rozdíly ve vědomostech ještě tak výrazné. Oba dva pohyby se týkají v naprosté většině pouze romských žáků. I přes relativně nízkou úroveň nároků kladených v komunitní škole na žáky, dochází k přeřazování některých žáků na školu zvláštní. K tomuto pohybu dochází většinou na žádost rodičů a zpravidla se tak děje ve vyšších ročnících, přičemž dívky jsou přeřazovány o něco dříve vzhledem k rychlejšímu dospívání.

K pohybu ze zvláštní školy dochází tedy častěji v nižších ročnících a jedná se co do objemu o menší pohyb. Naopak k pohybu ze školy komunitní směrem ke škole zvláštní dochází ve vyšších ročnících a tento pohyb je početně významnější. S neustále se snižujícími nároky kladenými na žáky v komunitní škole, dochází ke snižování počtu žáků přeřazovaných na zvláštní školu.

Proces B - přeřazování ze základní „standardní“ školy na školu zvláštní

Zde se jedná o klasickou odstředivou tendenci základních škol zbavit se žáků, kteří nestačí tempu třídy, a kde kapacity pedagogického sboru zároveň neumožňují v dostatečné míře se těmto žákům věnovat. Podobně jako u procesu A dochází k tomuto přeřazování spíše ve vyšších ročnících. Na škole dochází ke snižování už tak dosti nízkého podílu Romů. Výhodou je, že ti romští žáci, kteří se na škole udrží, mají relativně vysokou pravděpodobnost uspět na dalším stupni vzdělávání.

Proces C - výměna neromských za romské žáky - 1. segregační princip

Tento proces je prvním a zároveň nejvýznamnějším segregačním principem mezi spádovými školami. V důsledku snižujících se nároků kladených na žáky v komunitní škole, dochází k odlivu neromských žáků i za cenu dojíždění do vzdálenější školy. Tento proces se týká téměř všech neromských žáků bez ohledu na sociální rozdíly popřípadě rozdíly v inteligenci.

Dalším, i když početně menším, přesto velice nebezpečným trendem, je odliv romských žáků ze standardní základní školy směrem ke komunitní škole. Tito žáci by většinou pravděpodobně byli schopni úspěšně absolvovat svoji původní školu, ale gravitace komunitní školy je velice silná. Takovýto přestup se většinou děje na základě přání samotných rodičů, ačkoliv bývají někdy dokonce od tohoto kroku pedagogy ze zdrojové školy zrazováni. Ve výsledku vede proces (ve schématu označený písmenem C) k výraznému nárůstu podílu romských žáků v komunitní škole.

Proces D - odliv neromských elit - 2. segregační princip

Odliv neromských žáků z komunitní školy směrem k nějaké výběrové škole je nebezpečný především z toho důvodu, že žáci, kteří jsou nadprůměrně inteligentní a mají dobré předpoklady k dalšímu vzdělávání, opouštějí školu v prvních ročnících. Ze tříd tak mizí tzv. „tahouni“ a úroveň vědomostí žáků ve třídě nezadržitelně klesá. Je pravděpodobné, že jistý počet žáků by na nějakou výběrovou školu tak jako tak zamířil, ale pravděpodobně by k tomu docházelo v pozdějších ročnících. Narůstající podíl romských žáků zvyšuje motivaci rodičů neromských žáků přeradit své dítě na jinou školu.

Proces E - koncentrace elit - 3. segregační princip

Tento proces se žáků v komunitní škole dotýká pouze okrajově. Spíše má vliv na žáky v základní škole označené ve schématu jako škola standardní. Jedná se o přirozený proces, kdy se rodiče snaží umístit své děti na školu, která jim poskytne co nejlepší vzdělání a připraví je tak na následující vzdělávací dráhu. Tento proces se týká téměř výhradně neromských žáků a dopad na romské žáky je především ten, že se odchodem nadanějších žáků sníží tempo třídy. Výsledkem procesu E podobně jako procesu D je kumulace nadaných a chytřejších žáků ve výběrových školách základních, později na víceletých gymnáziích a protikladem tomuto jevu jsou školy komunitní, které balancují na neformální hraně základní a zvláštní školy.

Segregace v komunitních školách

Výše uvedené schéma znázorňuje procesy, ke kterým dochází mezi jednotlivými školami v lokalitě. Tyto procesy se odehrávají ve větších městech, kde mají rodiče možnost volby školy, na kterou budou jejich děti docházet. Konkrétní údaje o podílu Romů vycházejí z opakovaného výzkumu v jedné pražské lokalitě, ale tyto tendence jsou podobné i v jiných lokalitách v Praze, Brně atd. Samotný popis jednotlivých procesů ve spádové lokalitě nemá za cíl hodnocení popisovaných dějů. Dříve nebo později si však otázku ohledně smyslu konceptu komunitní školy v takto načrtnuté konstelaci budeme nuceni položit.

Nesporným pozitivem tohoto konceptu je trend, kdy komunitní školy přetahují jistý počet žáků ze škol zvláštních, dnes již pouze neformálně zvláštních. Nezanedbatelný vliv má důvěra rodičů z místní romské komunity, ti jsou více motivováni ponechat své děti ve škole základní a nežádat o přeřazení do školy zvláštní. V některých případech dokonce žádají o přeřazení svých dětí ze školy zvláštní do školy základní. Zvyšující se obliba školy mezi Romy má ale odvrácenou stranu a tou jsou snižující se nároky kladené na žáky a pokles obliby školy mezi

neromskými žáky, respektive jejich rodiči. Tento jev je ve schématu charakterizován procesy C, D a E.

Komunitní školy jsou charakteristické zapojením širší komunity do života školy, takové školy pořádají např. jarmarky pro rodiče žáků a širší veřejnost, zajišťují pro žáky a další mládež mimoškolní aktivity a v neposlední řadě do výuky vnášejí prvky, které vycházejí vstříc příslušné komunitě. V našem případě to znamená, že žáci, kteří nejsou zvyklí na rychlé tempo školy, mají možnost vyniknout v dovednostech, jež naopak zvládají z rodinného prostředí. Romové mají ve většinové společnosti pověst dobrých hudebníků, tanečníků, popřípadě i řemeslníků, a tak komunitní škola jako součást výuky přidává taneční kroužky, rozšiřuje hudební výchovu atd. Ve výsledku se romští žáci učí dovednostem, které většinou dobře ovládají a mohou vyniknout na různých vystoupeních, to však na úkor jiným vědomostem, které naopak postrádají.

Fenomén, kdy se v komunitních školách zvyšuje podíl romských žáků, vede v delší časové perspektivě k segregované škole. V takové škole zůstanou Romové a žáci ze sociálně slabých rodin, které nemají prostředky na dopravu dětí do vzdálenějších, lepších škol, popřípadě nemají kompetenci k takovému rozhodnutí. Opravdu může skutečnost, že si romští rodiče oblíbí takovou školu a posílají do ní své děti, vyvážit segregaci, ke které celý proces směřuje? Chceme, aby romské děti znali „gádže“ pouze z ulice?

Koncepce komunitních škol v tomto podání je příkladem politiky, která je myšlena dobře, ale je dobrý i výsledek tohoto snažení? Ve zvláštních školách jistě prvky segregace panují, respektive panovaly, ale většina Romů navštěvovala základní školy. Pokud se rozhodneme nadále podporovat koncept komunitních škol, riskujeme tak osud velké části romských žáků a uvrhneme je do monoetnických institucí, které kromě vzdělávání mají plnit do značné míry také funkci socializační. V našem případě však hrozí socializace segregáčnická, která ve svém důsledku podporuje xenofobii.

Formální versus faktická ZŠ

Segregovaná škola jako produkt školy komunitní se změní ve školu zvláštní, respektive formálně tato škola zůstane školou základní, ale neformálně, podobně jako dříve školy zvláštní, se taková škola úrovní výuky nebo spíše nároky kladenými na žáky ze strany pedagogů stane školou zvláštní. Vzhledem k unifikaci typologie škol, dnes již pouze základních škol s různými přívlastky, nebude taková komunitní škola nijak vyčnívat. Zkoumat výsledky jejích žáků bude velice obtížné a hodnocení úspěšnosti tohoto konceptu bude značně komplikované. Je docela dobře možné, že se dočkáme situace podobné jako v USA, kdy většina Afroameričanů má na základní škole za spolužáky pouze Afroameričany, nebo kdy má ve Francii velká část přistěhovalců ze severní Afriky vysokou školu, ale žádný zaměstnavatel absolventy z těchto vysokých škol nezaměstnává.

JAK BYCHOM MĚLI ŽÍT SPOLEČNĚ? INKLUZE JAKO HODNOTOVÝ RÁMEC PRO ROZVOJ VZDĚLÁVÁNÍ

TONY BOOTH

(S laskavým svolením autora přeloženo podle přednášky *How should we live together? Inclusion as a framework of values for educational development*. Berlin, 11. 6. 2010, autorem aktualizováno v roce 2011.)

Základní východiska

V tomto článku, ze kterého vychází můj příspěvek, popisuji konkrétní zásady přístupu k rozvoji vzdělávání a společnosti. Tomuto přístupu říkám „inkluze“, což je velmi široká koncepce vycházející ze zásad, které by dle mého názoru měly být základem rozvoje vzdělávání a společnosti a měly by definovat, jak bychom měli všichni usilovat o náš společný život. „Inkluze“, jinak „začlenění“, má zcela zřejmý opak v „exkluzi“, tj. „vyloučení“. Diskuze o „inkluzi“ tedy usměrňují naši pozornost k neustálé bdělosti, která je nutná pro omezování vylučovacích sil ve vzdělávání, společnosti, a hlavně v nás samých. Dějiny našich zemí jsou plné emocionálně intenzivních příběhů o kolonizaci i o utlačování vlastních obyvatel kvůli jejich etnickému původu, náboženství, pohlaví, postižení, třídnímu původu, chudobě či politickým názorům. Národy po celém světě až příliš snadno utlačují jiná etnika, která vnímají jako odlišná, a tedy jim podřízená. Přistupuji tedy k inkluzi a exkluzi ve vzdělávání s pocitem, který mám jen tehdy, když je nutné řešit velmi závažné problémy.

Po počátečních pokusech o vymezení podložených východisek pro obecný pohled na inkluzi stanovím podrobnější definici inkluze, která klade důraz především na vypracování hodnotového rámce, jenž zahrnuje podrobné pokyny pro rozvoj vzdělávání. Následně se krátce zamýšlím nad tím, jak je uspořádána kniha *Ukazatel inkluze* (Booth a Ainscow, 2000, 2002, 2011) jejímž cílem je jasně určit, co realizace inkluzivních hodnot znamená pro školy ve všech jejich aspektech, včetně vztahů, které podporují, a jejich vzájemného propojení s okolními, státními a mezinárodními komunitami.

Vnímání inkluze jako přístupu k rozvoji vzdělávání a společnosti na základě jasně daných zásad znamená, že se nejedná o doplňující iniciativu, která by změnila jen malou část vzdělávání pro několik žáků a mladých lidí, ale že jde o způsob změny obecného myšlení a celé struktury vzdělávání pro všechny. Inkluze tedy může pomoci propojit mnoho dalších souvisejících iniciativ, probíhajících ve vzdělávacích systémech po celém světě, například „rozvoj vzdělávání a zlepšování škol“, „inkluzivní vzdělávání“, „vzdělávání pro všechny“, „antidiskriminační vzdělávání“, „vzdělávání založené na osobních právech“, „vzdělávání vycházející z hodnot“, „zdravé školy“, „občanské vzdělávání“, „trvale udržitelné školy“, „globální rozměr ve vzdělávání“, „sociální soudržnost“, „zapojení rodin a obce“, „učení bez rozřazování podle schopností“ a „integrováná práce – mezi zdravím, sociální prací a vzděláváním“.

Od úzkého k obecnému pohledu na inkluzi

Ačkoliv jsem já i ostatní odborníci během mnoha předcházejících let vypracoval obecný pohled na inkluzi, je inkluze obecně stále vnímána jako koncepce velmi úzce zaměřená na možnost většího zapojení do vzdělávání nebo na normální vzdělávání dětí a mladých lidí s postižením, popř. lidí kategorizovaných jako osoby „vyžadující speciální vzdělávací potřeby“. Inkluze je tak vnímána jako součást „speciálního vzdělávání“, které přistupuje k problémům ve vzdělávání jako k důsledku postižení či

nedostatků u dětí a mladých lidí, ne jako k chybám ve vztazích, učebních plánech, přístupech k výuce a ve vyučování, které nebere ohledy na různorodost nebo sociální tlaky, jež si žáci přinášejí do škol ze svých domovů a komunit. Pokud by jedna jediná otázka měla jasně poukázat na selhání experimentu speciálního vzdělávání jako způsobu řešení obtíží při vzdělávání, pak se jedná o následující otázku: Proč je mezi osobami, které jsou označeny jako osoby s obtížemi při vzdělávání, o tolik více chlapců než děvčat? Otázky týkající se tohoto nepoměru nás vedou od výčtu individuálních problémů a řešení, která lze nalézt ve speciálním vzdělávání, ke zkoumání toho, jak vzdělávání reaguje a vytváří maskulinitu a femininitu.

Úzký pohled na inkluzi omezuje zapojení těch, kterým má údajně pomáhat, a to i tehdy, kdy je obecně uznáváno, že zapojení dětí s postižením je znemožněno především překážkami, kterým musejí ve svém životě čelit, a ne samotným postižením. Lidé s fyzickým nebo duševním postižením jsou přece celí lidé vystavení mnoha různým vylučujícím tlakům. Pokud s nimi zacházíme tak, jako by jejich zapojení do vzdělávání a ve společnosti záviselo pouze na překonání překážek vytvářených konkrétním nastavením nebo systémem, budeme je jako lidi ponižovat, protože v tom případě ignorujeme ostatní aspekty jejich identity související s jejich sociálním či etnickým původem, pohlavím či sexuální orientací, věkem nebo politickými názory. Za tím se skrývají kreativní způsoby, jakými lidé nahrazují jednu formu exkluze jinou tak, že využijí zdánlivě legitimní důvod k exkluzi související se „speciálními vzdělávacími potřebami“, což následně vede kupříkladu k nerovnováze v dané kategorii dětí z etnických menšin, například Romů ve východní Evropě.

To neznamena, že by diskriminace, které postižení lidé čelí ve vzdělávání i ve společnosti, měla být ignorována nebo že bychom měli ustát v úsilí o vyšší zapojení hendikepovaných. Je ale užitečné poznat rozdíl mezi obranou a politikou. Kvůli tomu, jak se vylučovací tlaky zaměřují na jednotlivé aspekty lidí, je i na dálle obhajoba v jednotlivých otázkách i vlastní obhajoba velmi

potřebná, ačkoliv je současně nutné dbát na to, aby znevýhodnění jednoho člověka nebylo potlačeno zvýšením diskriminace jiných.

Jelikož se ale děti s postižením rekrutují i ze všech ostatních skupin ve společnosti, bude jejich zapojení do vzdělávání podpořeno pouze tehdy, pokud budou vytvořeny vzdělávací systémy a nastavení, které bude posilovat zapojení všech. Do toho patří dospělí i děti. Je obtížné povzbuzovat dospělé k zájmu o zapojení dětí a mladých, pokud sami bojují o vlastní názory ve svých pracovních životech. Dále je důležité mít na paměti, že většina postižených osob jsou dospělí, a zejména starší lidé. Úsilí o překonávání diskriminace postižených dětí ve vzdělávání podstatně napomůže zvýšení podílu postižených lidí mezi učiteli.

Diskuze o inkluzi je ještě více znepřehledněna používáním termínu „sociální inkluze“ ve smyslu „překonávání deprivace“, například chudoby nebo nevhodného bydlení. Někdy se používá ve smyslu překonávání stigma a jiných negativních psychologických důsledků znevýhodnění místo znevýhodnění samotného. Některé vzdělávací politiky se tak soustředí na překonávání vedlejších vlivů chudoby tak, že stanoví nižší očekávání a cíle, místo aby se zaměřily na obtíže plynoucí z nízkého příjmu a nevhodné stravy a bydlení. Jindy je v Anglii termín „sociální inkluze“ používán pedagogy ve smyslu opatření řešících „problémy s chováním“. Myšlenka, že by „inkluzí“ měla označovat jednu skupinu, zatímco „sociální inkluze“ různé skupiny, ale ničemu nepomáhá a může podporovat názor, že existuje jakási nesociální exkluze, která postihuje lidi s postižením a je přirozeným, přímým důsledkem jejich postižení. Veškerá inkluze a exkluze je ale vytvářena společností.

Inkluze je komplexní koncepce a její definici nelze odbýt jednou větou s několika dobře zvolenými slovy. Vnímám ji jako nekonečný proces posilování zapojení všech, kterých se to týká, dětí, mladých lidí i dospělých. Její součástí je odmítání a potla-

čování všech forem exkluze. Zvyšování zapojení všech znamená nejen to, že všichni mají právo navštěvovat místní vzdělávací instituce, ale i to, že vzdělávací systémy a jejich nastavení jsou schopny reagovat na různorodost ve způsobu, jakým rovnoprávně hodnotí děti, mladé lidi i dospělé, kteří s nimi pracují. Zásada rovnosti při hodnocení, tj. že každý život a každá smrt mají rovnocennou hodnotu, je základním stavebním kamenem inkluze a vychází z ní další zásada priority společné školy pro všechny. Naše systémy a jejich nastavení společně reagují na různorodost tak, že vytvářejí hodnotovou hierarchii mezi dětmi v rámci škol i mezi nimi podle výsledků, postižení, náboženství, sociální třídy a majetku. Dělení dětí podle jejich výsledků je obecně podpořeno jejich kategorizováním dle schopností od velmi nízkého věku, což brání v přemýšlení o tom, čeho v budoucnu dosáhnou, a negativně se tím ovlivňují jejich vlastní očekávání. Tato praxe byla teoreticky i prakticky vyvrácena Susan Hartovou a jejími kolegy. (Hart, 2006)

Zavádění inkluzivních hodnot do praxe

Ze všeho nejvíce inkluze znamená uvádění konkrétních hodnot do praxe ve vzdělávání i společnosti. Je nutná oddanost specifickým hodnotám, což představuje touhu překonat exkluzi a podporovat inkluzi. Pokud snaha o prosazování inkluze nebude založena na hluboké víře v takové hodnoty, může se přeměnit na dodržování převládajících zvyklostí nebo zdánlivé plnění pokynů od centrální vlády či místní samosprávy.

Hodnoty představují základní zásady a výzvu k činnosti. Ženou nás dopředu, ukazují nám směr a definují náš cíl. Nemůžeme poznat, zdali děláme nebo jsme udělali něco správného, pokud nerozumíme vztahu mezi naší činností a našimi hodnotami. Všechny činnosti ovlivňující ostatní lidi jsou podloženy hodnotami: každá snaha se stává morálním argumentem bez ohledu na to, zda si toho jsme vědomi. Vyjasnění tohoto vztahu je tedy nejpraktičtější krokem, který ve vzdělávání můžeme učinit. Diskuze o hodnotách v mé zemi poněkud ustala, protože se začal

prosazovat přístup ke vzdělání založený na identifikaci „dobré praxe“, definované jako něco, „co funguje“ pro zlepšení dosahovaných výsledků. Dobrá praxe jednoho člověka ale může být vzdělávací noční můrou jiného. Abychom ve vzdělání postupovali odpovědně, musíme najít vztah mezi tím, co děláme, a našimi hodnotami. Eliminaci morálního základu pro rozhodování z diskuzí o vzdělávání dobře popsal filozof Alasdair MacIntyre ve své knize *After Virtue* (MacIntyre, 1981). Klamná představa, že pokrok ve vzdělávání lze definovat způsobem, jenž nezohledňuje konkrétní hodnoty a zahrnuje proces „demoralizace“. Tento termín nese dva významy: „záměrné oddělení činů a morálky“ a obvyklejší význam „deprimování, které je způsobeno odebráním smysluplného účelu“. Pedagogové mohou smysluplný účel ztratit ze zřetele, pokud jejich činnost ztratí návaznost na hluboký morální závazek, který si do své profese původně přinesli. Propojení rozvoje vzdělávání s hodnotami nám umožní návrat k původnímu účelu na základě dlouhodobé, snad i latentně přítomné hluboké víry.

Pečlivá postupná příprava rámce hodnot, které společně podporují inkluzivní rozvoj vzdělávání, vedla k sestavení seznamu témat zabývajících se rovností, právy, zapojením, komunitou, respektem k různorodosti, trvalou udržitelností, nenásilím, důvěrou, soucitem, upřímností, odvahou, radostí, láskou, nadějí, optimismem a krásou. Tento seznam je výsledkem bezpočtu diskuzí s učiteli, studenty a dalšími osobami ve Velké Británii a po celém světě. Každé z těchto slov představuje hodnotu, které lze rozumět pouze na základě podrobnějšího vysvětlení jejího významu. Tato vysvětlení jsou sepsána níže, ale každé z nich lze vnímat jako bránu k ještě podrobnějšímu zkoumání. Jsou v nich obecně shrnuty oblasti činnosti a cílů vzdělávání a společnosti, které mně samotnému i jiným lidem umožňují pochopit mnohem obecnější otázky. Pro rozvoj vzdělávání jsou sice nezbytné všechny hodnoty – témata, ale pět z nich – rovnost, zapojení, komunita, respekt k různorodosti a trvalá udržitelnost – přispívají k vytvoření inkluzivních školních struktur, postupů a aktivit více než ostatní. Ostatní hodnoty byly přidá-

ny, aby vyplnily významné mezery v teoretických koncepcích inkluzivního rozvoje škol a ve způsobu vytváření vztahů mezi nimi. Společně vytvářejí komplexní a z konkrétních zásad vycházející pohled na to, jak by se děti a dospělí mohli učit a žít spolu v rámci vzdělávacího systému.

Se sestaveným seznamem témat mohou lidé nesouhlasit ze dvou důvodů. Mohli by upřednostňovat použití jiných výrazů pro hodnoty, které mají silnější vazbu na myšlenky a zkušenosti z jejich vlastních životů. Jelikož by měly být hodnoty výzvou k činnosti, budou se slova, která je shrnují, mezi jednotlivými lidmi a skupinami lišit. Když někteří lidé vidí můj seznam poprvé, ihned říkají, že v nich chybí jedna či několik jejich základních hodnot, například „odpovědnost“, „respekt“, „svoboda“ a „spolupráce“. Chtěli by třeba můj seznam dokonce upravit, ale po bližším průzkumu zjistí, že jejich hlavní témata jsou do mého rámce již začleněna. „Svobodu“ spojuji s „právy“ a „zapojením“ a „odpovědnost“ a „spolupráci“ zase s „komunitou“. Avšak podrobné stanovení inkluzivních hodnot má také za cíl vynést na světlo neshody a spory, které panují v přístupu k rozvoji vzdělávání. Lidé mají velmi odlišné postoje k rozsahu, ve kterém by měla být nerovnost mezi lidmi odstraňována, či k tomu, nakolik by mělo být podporováno zapojení lidí ve školách a ve společnosti.

Mnoho lidí však může s mým seznamem nesouhlasit, protože nesdílejí stejné hodnoty. Tento nesouhlas může být ukryt, když hovoří o hodnotách, jako by to byla vznešená slova pronesená či napsaná pouze za účelem udělat na někoho dojem nebo zahalit skutečné motivy k činnosti. Lidé, a dle mých zkušeností hlavně politici, tak mohou hovořit o svých hodnotách či o hodnotách jejich společnosti, aniž by jim nějak výrazně záleželo na tom, nakolik se oddanost těmto hodnotám projevuje v jejich chování nebo v chování jiných lidí. Hodnoty vnímám jako pomůcky pro stanovení konkrétních plánů činnosti. Ve školách to znamená, že tyto hodnoty budou podkladem pro učební osnovy, pro vztahy mezi dětmi i dospělými ve škole i mimo ni a pro činnosti v třídách, kabinetech i na hřištích.

Rámec, který jsem vytvořil, nemá být vykládán jako předpis, ale jako výzva k dialogu. Pokud budou lidé diskutovat o hodnotách, na nichž chtějí založit svou činnost i činnost ostatních, budou tak rozvíjet jejich pochopení a vytvoří mnohem pevnější základy pro konkrétní morální argumenty. Při takovém procesu může vyjít najevo, že některá rozhodnutí závisejí na dosažení rovnováhy mezi konkrétními hodnotami, například pokud zapojení jednoho dítěte ztěžuje zapojení jiného. Dobré pochopení hodnot a jejich důsledků pro chování s sebou nese i porozumění tomu, jak komplexně posuzovat vzájemně nesourodé morální argumenty.

Nyní následuje můj podrobný popis „inkluzivních hodnot“:

Rovnost: Rovnost a související pojmy, jako jsou slušnost, čestnost a spravedlnost, jsou základem inkluzivních hodnot. Nerovnost, neslušnost, nečestnost a nespravedlnost jsou různé formy exkluze. Rovnost neznamena, že jsou všichni stejní nebo že přístup ke všem je zcela stejný, ale že se ke všem přistupuje jako ke zcela rovnoprávným osobám. To pak ovlivňuje způsob, jak se k sobě chovají dospělí i děti ve škole. Podmiňuje to dělení dětí do skupin v rámci škol a tříd i mezi nimi, aby se zabránilo vytváření hierarchie podle ohodnocení. A dále jde i o to, jak jsou školy řízeny. Inkluzivní pohled na rovnost se nezabývá „rovnými příležitostmi“ k nerovnému postavení, bohatství či životním podmínkám, ale snižováním těchto nerovností. Zamyšlení nad postoji lidí k přípustnosti nerovností v národním i celosvětovém měřítku, z hlediska majetku či životních podmínek, odhaluje hluboké rozdíly v přístupu k inkluzi. Lidé se často nechovají tak, že „každý život a každá smrt mají rovnocennou hodnotu“ – a to nejen proto, že mají přirozeně větší starost o osoby jim nejbližší, ale i proto, že by podle nich utrpení ostatních mimo jejich vlastní rodinu, okolí či zemi nemělo vyžadovat opatření k jeho snížení.

Práva: Zaměření na práva vychází z obav o rovnost. Jde o způsob, jak vyjádřit rovnocennou hodnotu lidí, protože ti mají k dispozici rovnocenná práva. Dovolávání se práv je stejné jako argumentovat, že každý má stejné právo na svobodu od nedostatku a svobodu jednat. Každý má tedy rovné právo na potravu, ubytování, ochranu a péči. Pokud nějaká činnost vede k nerovnosti, pak nemůže jít o právo. Tím je omezena jakákoliv koncepce týkající se práva na výběr nebo vlastnictví majetku, pokud se tím zhoršuje nerovnost ostatních v oblasti uplatňování jejich práv. Děti a mladí lidé mají právo na bezplatné veřejné (tj. státem zajištěné) vzdělání vysoké kvality v místě svého bydliště. Podpora lidských práv ve vzdělávání motivuje k rozvoji recipročních solidárních vztahů. Lidé by někdy chtěli vzájemně podmínit práva a povinnosti, ale to je chybné, pokud to ve svém důsledku znamená, že zajištění práv je podmíněno konkrétním chováním. Práva jsou bezpodmínečná, určovaná povahou našeho lidství. Práva si ale mohou vzájemně odporovat, což například znamená, že právo jedné osoby na bezpečí omezuje svobodu někoho jiného. Je evidentní, že stejně jako o rovnosti, i o právech se v praxi vedou spory, i přes zjevný závazek řídit se jejich formulacemi v dokumentech Organizace spojených národů, a to s ohledem na jejich široce rozšířené nedodržování po celém světě a nedostatečné snahy o jejich řešení. Úvahy o lidských právech také mohou vést k otázkám o zacházení s ostatními živými organismy.

Zapojení: Zapojení zaměstnanců, mladých lidí a jejich rodin ve vzdělávání také není příliš často řešeno. Zapojení začíná u účasti samotných subjektů, ale jde mnohem dále. Předpokladem pro zapojení vyloučených dětí je tedy jejich přístup ke vzdělávání či do místních škol. Součástí zapojení jsou dvě složky související s participativní činností nebo aktivitou a s účastníkem samotným. Člověk je zapojený jen tehdy, pokud se podílí na společných aktivitách a zároveň pokud má sám pocit, že se na nich podílí a je přijímán. Důležité je být s ostatními a spolupracovat s nimi. Základem je aktivní účast na výuce. Je důležité, aby se tito lidé podíleli na rozhodování o svém vlast-

ním životě, včetně vzdělávání a vazeb na myšlenky demokracie a svobody. Současně to ale s sebou nese důležité právo nezapojovat se, vymezit vlastní autonomii vůči skupině vyřčením slova „ne“. To může vyžadovat odvalu. Pokud víme o zdroji a povaze našich činů, úmyslů a pocitů, může nám to k aktivnímu zapojení pomoci. Zapojení zahrnuje dialog s ostatními založený na rovnosti, a tedy vyžaduje uvážené odložení rozdílností v postavení nebo síle. Zapojení se posiluje, pokud účast na činnostech společně s ostatními podporuje smysl pro identitu – pokud jsme přijímáni a oceňováni za to, co opravdu jsme.

Respekt k různorodosti: Pokud mluvíme o „různorodosti“, věnujeme pozornost jak rozdílům, tak i podobnostem mezi lidmi: různorodost je rozdílnost v rámci společného lidství. Pod pojem různorodosti spadají všichni, nejen ti, kteří vzbuzují zdánlivě, že se odlišují od zdánlivé normálnosti, ačkoliv jeho užívání je někdy zkresleno a dává se do souvislosti s jinakostí. Skupiny a komunity jsou vnímány jako homogenní tehdy, pokud rozdílnosti uvnitř zůstávají nerozpoznány. Inkluzivní reakce na různorodost vítá vytváření rozličných skupin, do kterých patří všichni rovnoprávně, a každý si v nich užívá a respektuje rovnocenné postavení ostatních bez ohledu na případné vnímané rozdíly. Z tohoto pohledu je různorodost vnímána jako bohatý zdroj pro život a učení, ne jako problém, který je nutné překonat. Je v kontrastu k selektivnímu přístupu, který se snaží udržet jednotnost či homogenitu na základě kategorizace a dělení lidí a jejich rozřazování do skupin podle hodnotové hierarchie. S odmítnutím různorodosti obvykle souvisí potlačování jinakosti v nás samých. Pokud například lidé nejsou schopni vnímat u sebe sama možnost postižení či stárnutí, může to posilovat jejich touhu oddělit se od starých či postižených lidí a diskriminovat je. V rámci inkluzivního přístupu k různorodosti je nutné pochopit a odmítnout zhoubná základní nebezpečí, která kládou rozdílnost na stejnou úroveň jako podřadnost, což pak při systematizaci a integraci do kulturních rolí a rituálů odůvodňuje zažitou diskriminaci, popř. dokonce genocidu.

Komunita: Při budování komunity musíme vzít na vědomí skutečnost, že žijeme ve vztazích s ostatními a že přátelství je základem našeho blaha. Komunita se buduje na základě kultury podporující spolupráci. Inkluzivní pohled na komunitu rozšiřuje vzájemná pouta a smysl povinnosti nad rámec rodiny a přátelství až k širšímu pocitu sounáležitosti s ostatními. Souvisí s rozvojem smyslu odpovědnosti a s pojmy veřejné služby, občanství, celosvětového občanství a uznání globálních závislostí. Inkluzivní školní komunita je vzorem toho, co znamená odpovědný a aktivní občan, jehož práva jsou respektována i mimo školu. Inkluzivní komunity jsou vždy otevřené novým členům, kteří je obohacují a přispívají k jejich přeměně. Ve vzdělávání zahrnuje budování komunit rozvoj vzájemně udržitelných vztahů mezi školním prostředím a okolními komunitami. Zájem o komunitu s sebou nese spolupráci, kolegiálnost a solidaritu; vede k porozumění tomu, jak lze nejlépe dosáhnout pokroku při změně institucí tehdy, pokud lidé svoji činnost společně koordinují.

Trvalá udržitelnost: Hlavním cílem vzdělávání je připravit děti a mladé lidi na dlouhodobě udržitelný způsob života v trvale udržitelných komunitách a prostředích, lokálně i celosvětově. Oddanost inkluzivním hodnotám musí zahrnovat oddanost blahu budoucích generací. Diskuze o inkluzi vždy vyvolá otázku: „Inkluze do čeho?“ Inkluzivně se rozvíjející školy jsou místa, která podporují trvale udržitelný rozvoj učení a zapojení všech i trvalé snižování exkluze a diskriminace. V době, kdy zhoršování životního prostředí, odlesňování, ztenčování ozónové vrstvy a globální oteplování ohrožují kvalitu života všech a již narušují životy miliónů lidí po celém světě, je středobodem inkluze trvalá udržitelnost okolního prostředí. Školy, které přijaly inkluzivní cíle za své, se musejí zabývat udržováním fyzického i přírodního prostředí v rámci svých hranic i mimo ně. „Ekologická gramotnost“ musí vycházet z pochopení a ohledů k přírodě, ne z hrůzy pramenící z katastrof. Musí souviset s nadějí a optimismem, že všechna nebezpečí lze překonat. Pro zajištění udržitelnosti musejí být všechny změny začleněny do kultur a jejich prostřednictvím do vývoje změněných identit.

Nenásilí: Nenásilí vyžaduje naslouchání názorům ostatních a jejich porozumění a zvažování síly argumentů, včetně argumentů vlastních. Je nutný rozvoj dovedností vyjednávání, zprostředkování a řešení konfliktů u dětí i dospělých. To vyžaduje, aby chování dospělých bylo vzorem nenásilí. V komunitách rovnoprávných osob jsou spory řešeny dialogem, ne nátlakem založeným na rozdílnostech v postavení a fyzické síle. K zastrašování dochází tehdy, pokud lidé zneužívají svoji sílu, aby vzbudili v jiných pocit fyzické i psychologické zranitelnosti. Trápení a zastrašování lidí kvůli jejich etnickému původu, pohlaví, postižení, věku či sexuální orientaci jsou různé formy násilí. To může zahrnovat odmítání způsobů řešení konfliktů souvisejících s určitou podobou maskulinity, a tedy potřebu nabídnout alternativní možnosti vyjádření silné mužské identity. Výsledkem je rozbor pojmů jako „ztratit tvář“ a „přijít o respekt“ a jejich vazby na „pomstu“. Za tímto účelem je nutné najít rovnováhu mezi prosazováním a agresí. Zlost je vnímána jako důležitý ukazatel síly pocitů jedince z jiné osoby nebo události, ale musí posléze přejít do produktivní činnosti, pryč od agresivní reakce. Institucionální násilí nebo zastrašování se může objevit tam, kde není projevoována úcta k lidství a důstojnosti lidí v takových institucích – pokud jsou lidé využíváni jako prostředek k dosažení nějakého cíle. To se může stát v případě, kdy se ke školám nebo jiným vzdělávacím institucím přistupuje jako k podnikům. Hodnoty takových organizací mohou být skryty za zdánlivě neutrálním vlivem podnikového softwaru, který připisuje obchodní hodnotu výměnám názorů mezi zaměstnanci. Nenásilné instituce se rozvíjejí v souladu s potřebami lidí v nich, s okolním prostředím a s okolními komunitami.

Důvěra: Důvěra podporuje zapojení. Je nutná pro podporu nezávislého učení a vytvoření dialogu ve vzdělávacím prostředí. Vzdělávací prostředí pak může pomoci dětem a mladým lidem při budování důvěry v jiné osoby mimo jejich rodiny. To může být obzvláště důležité pro osoby, které mají ve své rodině pocit zranitelnosti, a může to vést i k vytváření pozitivních zkušeností u těch, kteří patří do nějaké skupiny, jež by mohla být posti-

žena diskriminací, například kočující lidé nebo žadatelé o azyl. Důvěra úzce souvisí s pojmy odpovědnosti a důvěryhodnosti. Pro rozvoj sebeúcty a vzájemného respektu v profesní praxi je důvěra zcela nezbytná. Čím méně lidem důvěřujete, tím méně důvěryhodní mohou nakonec být. (O'Neill, 2002) Důvěra ve slušnost ostatních je nutná, pokud mají být odhaleny a řešeny obtížné problémy, jež brání rozvoji ve vzdělávání: lidé budou ochotněji sdělovat své názory, pokud věří, že ostatní s nimi budou vést dialog založený na vzájemném respektu, aniž by z toho chtěli získat nějaké výhody.

Upřímnost: Upřímnost představuje více než jen svobodné vyjádření pravdy. Neupřímnost může spíše souviset se záměrným zatajováním informací než s přímým lhaním. Záměrné nesdělování informací nebo sdělování zavádějících informací jiným brání v jejich zapojení. To může být prostředkem mocných lidí, jak kontrolovat lidi s menší mocí. Upřímnost je také založena na odmítání pokrytectví – je nutné jednat v souladu s vlastními deklarovanými hodnotami nebo zásadami. Nezbytné je dodržovat sliby. Upřímnost sice souvisí s integritou a přímostí, vedle toho ale zahrnuje hodnoty odvahy a důvěry. Je těžší být upřímný, pokud to vyžaduje odvahu, a snazší, jestliže věříte tomu, že ostatní vás budou podporovat. Upřímnost ve vzdělávání zahrnuje sdílení znalostí o místní a celosvětové realitě s mladými lidmi a jejich podporu, aby věděli, co se v jejich světě děje, a mohli tak aktuálně i do budoucna přijímat informovaná rozhodnutí. Je nutná motivace k pokládání obtížných otázek a připravenost uznat limity vlastních znalostí.

Odvaha: Odvaha je často nutná k tomu, abyste se postavili zažítým konvencím, síle a autoritě nebo názorům a kultuře vlastní skupiny, abyste uvažovali o svých vlastních myšlenkách a otevřeně o nich hovořili. Ještě více osobní odvahy může být zapotřebí tam, kde obhajujete sami sebe nebo někoho jiného, pokud neexistuje kultura vzájemné podpory nebo taková kultura byla narušena. To, co známe pod označením „whistle-blowing“, tj. otevřeně promluvit o zneužívání ve vlastní organizaci a ris-

kovat ztrátu kariérního postupu, zaměstnání nebo přátelství, obecně vyžaduje odvahu. „Whistle-blowing“ mohou mocní lidé v organizaci vnímat jako nelояalitu, ačkoliv inkluzivní loajalita se vztahuje k širší komunitě a k nejzranitelnějším jedincům v ní. Odvaha je možná zapotřebí i při boji proti diskriminaci, pokud ji uznáme, pojmenujeme, a posléze proti ní vystupujeme.

Radost: Inkluzivní hodnoty se zabývají rozvojem celých lidí, včetně jejich citů a emocí, posilováním lidského ducha a radostným zapojením do učení, výuky a vztahů. Zabývají se vzdělávacím prostředím jako místem, kde jedinec někým „je“ a někým „se stane“. Radostné vzdělávání podporuje učení hrou, hravost a společný humor. Motivuje a oslavuje uspokojení a potěšení z osvojení nových zájmů, znalostí a dovedností jako nejlepšího způsobu pro jejich udržení. Vzdělávací prostředí zaměřené pouze na úzký soubor hlavních výsledků nebo na zajištění osobního postavení a ekonomických výhod může být neradostné místo bez humoru. To by mohlo dospělé i děti demotivovat, protože by byla omezena jejich možnost sebevyjádření, a v konečném důsledku vést k odcizení a vyčlenění.

Soucit: Soucit představuje porozumění tomu, jak jiní trpí, a chuť jim od tohoto utrpení ulevit. Vyžaduje promyšlenou snahu zjistit rozsah lokální i celosvětové diskriminace a utrpení. Vedle toho vyžaduje ochotu poznat postoje a pocity jiných lidí. Otevřenost k pocitům ostatních, kteří čelí diskriminaci a těžkému údělu, omezuje to, nakolik může být dosažení osobního blaha u dětí cílem vzdělávání. Inkluzivní blaho vždy souvisí s ohledy na blaho všech, to však neznamená, že bychom měli podporovat utrpení a nakonec nám nezbude nic jiného, než se jen usmívat. Uplatňování soucitu s sebou nese neúnavné omezování represivních přístupů k porušování pravidel a prosazování profesního závazku k péči a nápaditosti. Dospělí musejí převzít odpovědnost, pokud dojde k narušení vztahů s dětmi a mladými lidmi. Bez ohledu na to, nakolik je vztah mezi mladým člověkem a školním prostředím narušen, je povinností odborníků ptát se; jak lze tohoto mladého člověka co nejlépe pod-

pořit, aby se zapojil do učení a společenských aktivit v daném prostředí a byl plnoprávným účastníkem jeho kultury. Soucitné vzdělávání je takové, kde lze chyby přiznat bez ohledu na postavení příslušné osoby, kde je možné přijmout omluvu, zjednat nápravu a dát odpuštění.

Láska/péče: Soucit úzce souvisí s hodnotou lásky či péče. Péče o ostatní bez vyžadování něčeho na oplátku je hlavní motivací mnoha pedagogů a základem dobrého pocitu z vlastní práce. Je nutné ostatní vychovávat, aby byli a stali se sami sebou, s přihlédnutím k tomu, jak se lidem daří dobře, pokud jsou oceňováni. Tím se posiluje smysl pro identitu a sounáležitost a podporuje zapojení. Z ochoty pečovat o ostatní a naopak péči přijímat vycházejí komunity, které při sobě drží díky pocitu sounáležitosti a společnými aktivitami. Jako hodnota pro pedagogy je ale „láska“ nebo „péče“ znakem asymetrického vztahu. Může být vnímáno jako profesní povinnost, že pedagogové ve svém prostředí pečují rovnoprávně o všechny děti a mladé lidi bez ohledu na případný vděk, vřelost či pokrok, kterého dosáhnou.

Optimismus/naděje: Hodnota související s optimismem a nadějí může být také vnímána jako profesní povinnost pedagogů a osobní závazek rodičů; můžeme mít povinnost předávat dále povědomí o tom, že osobní, místní, národní a celosvětové překážky a problémy mohou být zmírněny. Je také nutné ostatním ukázat, že se mohou lokálně i celosvětově zasadit o vlastní spokojený život i o spokojený život ostatních, a podpořit je v tom. To neznamená, že nebudeme ochotni zohlednit realitu dnešního světa nebo cynické motivy jiných lidí a vidíme pouze to dobré na životě. Optimismus a naděje vyžadují chuť zapojit se do každodenní reality jako základ pro činy založené na pevně daných zásadách. Vyjasnění inkluzivních hodnot může vytvořit rámec činnosti, ve kterém se spojí lidé s podobnými hodnotami, ale s různými označeními pro vlastní aktivity. Tím se může zvýšit kolektivní síla nutná k boji proti mocným vylučovacím tlakům, které se projevují lokálně i celosvětově, a vede pak ke zvýšení pravděpodobnosti úspěchu úsilí o dosažení změn ve prospěch

lidí a celé planety. Naděje tak podporuje možnost, že lze zajistit budoucnost, ve které se bude lidem dařit.

Krása: Hledisko vytváření krásy bylo na seznam připojeno jako poslední a možná je ze všech nejspornější, protože krása je evidentně tvořena okem a myslí člověka, který ji vidí nebo vytváří. Je také zjevné, nakolik je podpora konkrétních pojmů souvisejících s krásou pro mnoho lidí skličující a vylučující. Do seznamu jsem ji ale zařadil, protože přesně tak již mnoho let sám pro sebe popisuji své vlastní výsledky, z kterých mám největší radost, nebo nejvíce motivující setkání, kterých jsem se ve vzdělávání zúčastnil nebo jsem je zaznamenal, ačkoliv před přidáním do seznamu hodnot jsem o tom mluvil jen s několika lidmi. Jsem motivován úvahou, že bych mohl vytvořit soubor myšlenek nebo pracovní postup, jenž bude koherentní a vyvážený a ostatním lidem dodá sílu, spíše než aby jim ji sebral. Vidím krásu v nezištných projevech laskavosti, ve vzácných chvílích, kdy komunikace překročí zájem o sebe sama, v kolektivním úsilí a podpoře práv, kdy lidé naleznou a použijí vlastní hlas. Krása znamená, že někdo miluje něco, co on sám nebo někdo jiný vytvořil, například jako ocenění umění nebo hudby. Inkluzivní krásu najdeme, pokud opustíme stereotypy a podíváme se na různorodost lidí i přírody.

Revize Ukazatele inkluze ve světle inkluzivních hodnot

Rozvoj znamená změnu v souladu s jednotným souborem hodnot. Ačkoliv hodnoty, ze kterých vychází vylepšená, rozvinutější škola nebo vzdělávací systém, jsou jen zřídka jasné stanoveny, nemůžeme porozumět tomu, co zlepšení nebo rozvoj znamená, dokud nebude vazba na hodnoty zřetelně vytvořená. Pro lidi, kteří podporují něco ve smyslu mnou vytvořených inkluzivních hodnot, je rozvoj určen rozsahem zavádění těchto hodnot do praxe.

V roce 2000 jsme společně s kolegy vydali první verzi publikace *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách* (Booth a Ainscow, 2000, 2002, 2011) a poté jsme vytvořili verze pro práci s velmi malými dětmi. (Booth, Ainscow a Kingston, 2006) Zásadně revidované vydání *Ukazatele* pro školy bylo publikováno v roce 2011. *Ukazatel inkluze* představuje soubor materiálů, který podporuje školy při přezkoumávání jejich kultury, politik a praxe a jejich změně tak, aby se posílilo učení a zapojení dětí a mladých lidí, ale i zapojení dospělých, kteří s nimi pracují, a účast rodin a komunit na vzdělávání. Proces přezkumu, plánování a realizace má zapojit dospělé, děti a jejich rodiny, aby samotný proces práce s *Ukazatelem inkluze* přispěl k inkluzivnímu rozvoji. Zatímco zpočátku byl *Ukazatel* vyhotoven pro prostředí v Anglii, jeho různé verze byly nakonec přeloženy a upraveny pro použití v dalších asi čtyřiceti zemích. Zdá se, že vytvoření vazby mezi hodnotami a konkrétními činy, což je hlavním cílem *Ukazatele*, umožňuje lidem jej upravit pro konkrétní okolnosti mnohem širšího spektra prostředí, než jaké jsme měli na samém začátku na mysli.

Rozvoj je v *Ukazateli* vnímán tak, že k němu dochází v oblastech kultury, politik a praxe. Zkušenosti s *Ukazatelem* v mnoha školách mnoha zemí potvrzují, že tyto oblasti jsou obecně považovány za důležité pro vytvoření struktury rozvoje školství. Zatímco tyto oblasti se týkají konkrétních znaků škol, samotnou povahu školních politik a kultury lze stanovit jen a pouze důkazy z praxe. Oblasti jsou rozpracovány na základě řady měřítek či cílů rozvoje a poté je každému měřítku přiřazen konkrétní význam prostřednictvím souboru otázek, jež nutí lidi hledat důkazy o rozsahu, ve kterém měřítko popisuje, co se v konkrétním prostředí děje.

Pro inkluzivní rozvoj jsou nutné všechny tři oblasti, ale nejdůležitější z nich je tvorba inkluzivních kultur. V minulosti bylo věnováno příliš málo pozornosti potenciálu školní kultury podporovat nebo naopak podkopávat rozvoj. Rozvoj společných inkluzivních hodnot a vztahů založených na spolupráci, jež je

základem pro posilování inkluzivních kultur, může vést k nepředvídatelným změnám v jiných oblastech.

Kultury jsou relativně trvalé způsoby žití, které vytvářejí komunity lidí a jsou jimi tvořeny. Kultury se vyjadřují prostřednictvím jazyka a hodnot ve společných příbězích, dějinách, znalostech, dovednostech, víře, textech, umění, artefaktech, formálních a neformálních pravidlech, rituálech, systémech a institucích. Vytvářejí kolektivní vizi toho, jak by se měl život žít. Přispívají k vytváření identit, aby lidé sami sebe vnímali tak, jak se odrážejí a jsou dotvářeni aktivitami celé skupiny. Ztotožnění se s aktivitami skupiny je motivem k předávání znalostí o tom, jak se věci v komunitě dělají, nově přichozím. V kulturách se odráží rozdílné i podobné vlivy působící na lidi, takže obecně obsahují sítě vzájemně se přesahujících subkultur. Kultury mohou vytvářet, posilovat nebo odmítat rozdíly v moci. Relativní trvalost kultur umožňuje, ale současně i ztěžuje rozvoj komunit, institucí a systémů. Prostřednictvím kultur jsou změny podporovány, ale současně je jim kladen odpor.

Kultury zahrnují explicitní nebo implicitní pravidla pro identifikaci a reakci na návštěvníky, lidi přicházející zvnějšku a potenciální nové členy. Inkluzivní kultury motivují své příslušníky, aby uznali, že vedle sebe mohou existovat různé způsoby života a různé identity, že komunikace mezi nimi je obohacuje a vyžaduje, aby odložili veškeré mocenské rozdíly. Pokud bude činnost skupiny neflexibilní, může být jakákoliv změna vnímána jako ztráta identity jejích příslušníků a může být odmítána. Inkluzivní kultury vítají nové členy, a proto je jejich součástí připravenost na změnu. Pokud nebudou kulturní změny řešeny v rámci škol či jiných institucí, budou možnosti rozvoje vzdělávání velmi omezeny. Systematické plánování a realizaci vyplývající z uplatňování *Ukazatele inkluze* lze trvale dosáhnout pouze tehdy, pokud vyplývají z kulturních změn zahrnujících progresivní přijímání společných inkluzivních hodnot a jsou jimi doplňovány.

Nové vydání *Ukazatele inkluze* vybízí školy k diskusím o hodnotách a k následnému vytvoření vlastních rámců souznících s hodnotami důležitými pro jejich komunity. Myslím, že pokud se lidé budou zajímat o můj hodnotový rámec a rozpracují si své vlastní hodnotové rámce, budou překvapeni důsledky, které z nich pro budoucnost jejich škol a vzdělávacích systémů vyplynou. Vypracování rámce inkluzivních hodnot poukázalo na mnoho nových měřítek a mnoho nových otázek v novém vydání *Ukazatele* (Booth a Ainscow, 2011). Zařazení nových otázek je také inspirováno přáním sloučit mnoho různých činností ve vzdělávání, které mají společné hodnoty, ale hovoří se o nich pod různými označeními, jak bylo uvedeno v úvodu tohoto příspěvku. Nové znění je též uvedeno do souladu se změnami představenými v raných verzích *Ukazatele*. A v neposlední řadě je v nové verzi kladen důraz na otázky trvalé udržitelnosti našeho prostředí, aby byla pedagogům poskytnuta podpora pro řešení nejzávažnějších otázek naší společnosti. Další navrhovaná měřítká jsou uvedena v příloze 1. Otázky k tématům demokracie a občanství jsou uvedeny v příloze 2.

Diskuze o inkluzi a speciálním vzdělávání opomíjejí zvažování toho, co se na školách učí a co by se učit mělo. V Anglii se zdá, že existence celostátních osnov omezila debaty o těchto důležitých otázkách. Při přípravě poslední verze *Ukazatele* jsem přemýšlel o tom, jak by inkluzivní osnovy, které podporují zohledňování práv, internacionalismus a odpovědnost za životní prostředí, mohly být založeny na malém souboru společných oblastí souvisejících s potravou, vodou, bydlením, energií, uměním/hudbou, zdravím/blahem a prací (viz Booth a Ainscow, 2011). Doufám, že nová verze *Ukazatele* přispěje k debatám o mezinárodních zásadách pro přípravu osnov.

Závěrečné poznámky: změna rozvoje jako výzva k dialogu

Když lidem říkám, že jedu do zahraničí, abych hovořil o rozvoji vzdělávání nebo se podělil o myšlenky týkající se hodnot, které by měly být základem vzdělávání, pravidelně se mě ptají, jestli si myslím, že mé myšlenky lze uplatňovat v jiném kulturním prostředí. Tyto otázky předpokládají, že historie vzdělávání v jakékoli části světa by mohla odhalit pouze lokální vlivy. Jsem si také vědom, že jsem jen jeden člověk s relativně malou mocí v oceánu mnoha různých vlivů na celém světě. Některé hlasité projevy, někdy například vycházející ze Světové banky, mohou naznačovat, že rozvoj vzdělávání probíhá prostřednictvím mezinárodního konsenzu přijatého a realizovaného vládami ve formě centrálních politik, které regulují činnost škol. Můj pohled na rozvoj je demokratičtější a vyplývá z výzvy a zapojení do dialogu o rozvoji. To vnímám jako proces, který lze opakovat na všech úrovních našich systémů.

PŘÍLOHA 1: NĚKTERÉ DALŠÍ INDIKÁTORY Z NOVÉ VERZE UKAZATELE INKLUZE (BOOTH A AINSCOW, 2011).

- Škola je vzorem demokratického občanství.
- Škola podporuje porozumění při komunikaci s lidmi v různých částech světa.
- Škola reaguje na různé způsoby vyjádření genderových otázek.
- Škola pomáhá rozvíjet místní komunity a prostředí.
- Škola motivuje k dodržování lidských práv.
- Škola nabádá k respektu k planetě zemi.
- Zaměstnanci školy dávají do souvislosti to, co se stane ve škole, s životem dětí doma.
- Škola podporuje zdraví a blaho dětí a dospělých.
- Škola odmítá všechny formy diskriminace.
- Škola podporuje nenásilné chování a řešení sporů.
- Proces rozvoje školy je participativní.
- Škola má inkluzivní přístup k vedení.
- Budovy a okolí školy podporují zapojení všech.

- Děti jsou připraveny na přesun do jiného prostředí.
- Škola redukuje uhlíkovou stopu a spotřebu vody.
- Škola přispívá ke snížení odpadu.
- Děti si zjišťují poznatky o zdrojích energie.
- Děti se učí o cyklech produkce jídla a jeho spotřeby.
- Děti studují způsoby oblečení a zkrášlování těla.
- Děti pátrají po informacích o bydlení.
- Děti studují život na zemi.

PŘÍLOHA 2: ŠKOLA JE VZOREM DEMOKRATICKÉHO OBČANSTVÍ

- a) Učí se děti, jak spolu vycházet a jak být dobrými občany, samotným pobytům ve škole?
- b) Usilují zaměstnanci, děti a rodiny záměrně o zapojení a spolupráci?
- c) Učí se děti stát se aktivními občany, a to jak od sebe navzájem, tak od dospělých?
- d) Vítají všichni zaměstnanci aktivní účast dětí a dospělých ve škole?
- e) Je aktivní zapojení dětí a dospělých viditelné ve třídách, sborovnách, v prostorách školy před i po vyučování a na školních akcích?
- f) Sdílejí děti i dospělí různé významy demokracie?
- g) Přemýšlí děti a dospělí o tom, do jaké míry jejich škola podporuje demokratickou participaci?
- h) Zřizuje škola veřejná fóra, v nichž dospělí a děti pravidelně sdílejí své nápady?
- i) Oslavuje škola pokroky, jichž dosáhla ve výuce práv a demokracie, včetně klíčových momentů ze své vlastní historie?
- j) Pořádají třídy a celá škola pravidelně hlasování o otázkách, které jsou pro školu důležité?
- k) Mají všechny děti možnost zapojit se do práce školní rady nebo dětského parlamentu?
- l) Věnují se všechny děti úkolům, které přispívají k rozvoji školy?

Mezi takové úkoly patří například:

tvorba umění, řešení konfliktů, vedení her, dokumentování školní historie, školní kronika, psaní básní, psaní článků do školních novin, správa školní sbírky cenností, divadelní režisér, předčítání jiným, školní poštovní služba, ztráty a nálezy, kompostování, snižování objemu odpadu, obědy bez odpadu, recyklace, školní zahrada, sázení stromů, školní rybník, školní hřiště, využívání energie, monitorování spotřeby energie, zvyšování biodiverzity, dokumentování hmyzu, zvířat a ptáků žijících v místě školy, vaření, servírování, čištění potravin, úklid pozemku, výuka sportu, rozvoj a čištění školních hřišť zajištění zábavy pro komunitu, síťový technik, recepční, péče o školní knihovnu, péče o školní zvířata, vedení pracovních pohovorů atd. atd.

SOUČASNÁ ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

LENKA FELCMANOVÁ

(Zdroj: Lábusová, Janebová, eds. *Blended-learningový kurz Inkluzivního vzdělávání*. Varianty, 2011.)

Platné legislativní předpisy

1. úmluva o právech občanů se zdravotním postižením;
2. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů;
3. vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a její novela vyhláška č. 147/2011 Sb.;
4. vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a její novela vyhláška č. 116/2011 Sb.;
5. vyhláška 492/2005 Sb., o krajských normativních;
6. vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

V hierarchii právních dokumentů jsou nejvýše postaveny mezinárodní úmluvy. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je klíčová *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Tato mezinárodní úmluva Organizace spojených národů nezavádí nová práva, ale do jednoho dokumentu shrnuje všechna lidská práva, která se specificky týkají osob se zdravotním postižením. Úmluva je rozdělená na jednotlivé články, které se vždy

zaměřují na formulaci práv osob se zdravotním postižením v určité oblasti. Tato úmluva byla prezidentem České republiky ratifikována v září 2009, součástí českého právního řádu se stala v únoru 2010. **V České republice doposud nebyl ratifikován tzv. opční protokol, který umožňuje podání individuálních žalob v případech porušování této úmluvy.**

V článku č. 24 - Vzdělávání je v bodě 1 formulován závazek k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání. V ustanovení tohoto článku je České republice (a všem dalším zemím, které jsou touto úmluvou vázány) uložena povinnost zajistit rozvoj inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy, od mateřských po vysoké školy.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Nejvýznamnějším národním právním dokumentem je zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon. Školský zákon je ve své podstatě proinkluzivně nastavený, zejména v souvislosti s plněním povinné školní docházky.

Paragraf 2 - Rovný přístup ke vzdělávání

V paragrafu 2 tohoto zákona se dočteme, **že vzdělávání v České republice je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace** z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také **na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.**

Paragraf 35 – Spádová základní škola

V souvislosti s plněním povinné školní docházky je klíčové ustanovení paragrafu 35, kde je uvedeno, že žáci plní povinnou školní docházku v tzv. spádové škole (stanovené škole v místě bydliště žáka), pokud se zákonný zástupce nerozhodne jinak. Toto ustanovení platí také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. **Spádová základní škola má tedy povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem hendikepu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Jedinou výjimkou je situace, kdy je prokazatelně naplněna kapacita školy.** V minulosti některé školy odmítaly přijímat ke vzdělávání žáka či žáky s určitým druhem zdravotního postižení. Zamítnutí přijetí ředitelé odůvodňovali tím, že škola nemá vhodné podmínky pro vzdělávání takových žáků. Ředitelé se v těchto případech odvolávali na sporné ustanovení paragrafu 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., kde byla možnost individuální integrace dětí se zdravotním postižením ve spádové škole omezena. Ve vyhlášce bylo uvedeno, že vzdělávání těchto žáků lze realizovat, pokud to odpovídá možnostem a podmínkám školy. Toto ustanovení však bylo v rozporu se školským zákonem a na základě opakovaných připomínek bylo poslední novelou uvedené vyhlášky odstraněno. Pokud zákonný zástupce rozhodne, že se jeho dítě se zdravotním postižením bude vzdělávat formou individuální integrace ve spádové škole, škola má povinnost ho přijmout.

Česká školská legislativa tak **dává rodiči resp. zákonnému zástupci dítěte se zdravotním postižením či zdravotním a sociálním znevýhodněním právo rozhodnout o tom, jakým způsobem a kde bude vzděláváno.** V případě, že rodiče chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo ve speciální škole, musí být součástí jejich žádosti doporučující stanovisko školského poradenského zařízení. Definitivní rozhodnutí je tedy na straně zákonných zástupců.

Legislativní systémy různých zemí se liší v tom, jak definují, kdo rozhoduje o formách vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Například ve Finsku, kde je systém inkluzivního vzdělávání na velmi vysoké úrovni, rozhodují o vzdělávání dítěte se zdravotním postižením pověření úředníci, konečné rozhodnutí je s rodiči dítěte pouze konzultováno. Oba uvedené postupy mají svá rizika i výhody. Velmi záleží především na celkové úrovni vzdělávacího systému, míře odbornosti poradenských pracovníků a také na situaci rodičů. Problém může nastat, pokud není v dané zemi zajištěna kvalitní profesní příprava a průběžné vzdělávání poradenských pracovníků či dalších odborníků, kteří do rozhodování o vzdělávání dětí s hendikepem zasahují. To samozřejmě ovlivňuje kvalitu diagnostiky, zpracování odborných posudků i vlastní rozhodování.

Zcela zásadní problém však nastává, pokud systém nepřímo podporuje umísťování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol. Pokud systém nenabízí potřebné podmínky pro vzdělávání těchto dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu, jsou poradenští pracovníci stejně jako rodiče nuceni přizpůsobovat rozhodnutí o umístění dítěte reálným podmínkám.

Řada českých rodičů si také není dostatečně vědoma svých práv a nezřídka podlehně nátlaku autorit a své rozhodnutí jim nakonec podřídí, přestože se s doporučeným řešením neztotožňují. Zcela specifický problém vyvstává u socio-kulturně znevýhodněných rodin, neboť podstatnou součástí sociálního znevýhodnění je neuvědomování si hodnoty vzdělávání. Z uvedeného důvodu těmto rodičům často chybí dostatečné kompetence k tomu, aby dovedli posoudit, jaké vzdělávání je pro jejich dítě vhodné a žádoucí. Někteří rodiče tak pro své děti volí základní školy praktické pouze z toho důvodu, že tam docházejí sourozenci, děti příbuzných a přátel z dané lokality. V této souvislosti je velmi důležité posilování právního povědomí rodičů dětí se zdravotním postižením či jiným hendikepem, aby znali svá práva a uměli je odpovídajícím způsobem prosadit. V případech,

kdy rodiče prokazatelně jednají v rozporu s nejlepším zájmem dítěte, lze k ochraně práv dítěte uplatnit opatření stanovená zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

Paragraf 16 – Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje paragraf 16 školského zákona, kde jsou definovány cílové skupiny, formulovány obecné principy vzdělávání a základní formy podpory. Náležitosti organizace a podmínek vzdělávání žáků se SVP upravují prováděcí předpisy – vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela vyhláška č. 147/2011 Sb., jejichž obsah bude detailněji rozebrán níže.

Paragraf 16 **definuje následující skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním.** Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje školské poradenské zařízení, pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.

Za **zdravotní postižení** je školským zákonem považováno **mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.**

Za **zdravotní znevýhodnění** je považováno **zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.**

Sociální znevýhodnění je definováno jako:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;

- c) nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.

Ustanovení § 16 dále zakládají žákům se speciálními vzdělávacími potřebami **právo na adekvátní podporu při vzdělávání**.

Pro **všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** tedy platí:

- Tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož **obsah, formy a metody** odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
Bohužel se již v žádném právním předpise či jiném závazném dokumentu neuvádí, jakými konkrétními podpůrnými opatřeními lze takového vzdělávání resp. zajištění potřebných podmínek dosáhnout. Zákon tak sice dětem přiznává právo na přizpůsobení vzdělávání jejich potřebám, nikde však nejsou definovány jednotné standardizované postupy pro naplnění uvedeného práva. Jedinou výjimkou je individuální vzdělávací plán, pravidla pro sestavení IVP jsou však v prováděcím předpise (vyhl. č. 73/2005 Sb.) opět stanovena jen velmi obecně. V praxi se tak setkáváme se školami, které zejména díky snaze ředitele školy či jednotlivých učitelů potřebné podmínky pro své žáky vytvářejí, stejně jako se školami, které speciální vzdělávací potřeby svých žáků přehlížejí či bagatelizují.
- Při **hodnocení** žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.
- Na základě ustanovení odstavce 9 může ředitel školy ve třídě, v níž se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, **zřídit funkci asistenta pedagoga**. V případě žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je třeba k žádosti o zřízení funkce asistenta pedagoga přílo-

žit doporučení školského poradenského zařízení. V případě žáků se sociálním znevýhodněním vyjádření školského poradenského zařízení potřebné není, přítomnost žáka či žáků se sociálním znevýhodněním potvrzuje ředitel školy. Pro zřízení funkce asistenta pedagoga je nezbytný předchozí souhlas příslušného krajského úřadu, v případě škol zřizovaných ministerstvem školství nebo církvemi a náboženskými společnostmi je třeba souhlasu ministerstva školství.

Pro žáky a studenty **se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním** platí:

- Při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování se stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.

Pro žáky se **zdravotním postižením** platí:

- Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech žákům nebo studentům prodloužit o 2 školní roky.
- Možnost zřizování škol a tříd samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (speciálních škol resp. tříd). Pro jejich zřízení je stejně jako u asistenta pedagoga nezbytný předchozí souhlas příslušného krajského úřadu, v případě škol zřizovaných ministerstvem školství nebo církvemi a náboženskými společnostmi je třeba souhlasu ministerstva školství.

Prováděcí vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Základní informace o novelizaci vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. byla v květnu 2011 novelizována vyhláškou č. 147/2011 Sb., v platnosti zůstávají ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb., která nebyla novelizována. V roce 2010 byl v reakci na rozsudek Evropského soudu pro lidská práva

připraven návrh vyhlášky, která měla zcela nahradit vyhlášku č. 73/2005 Sb. Cílem této vyhlášky bylo zlepšení legislativních podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání a odstranění nejzásadnějších problémů předchozí právní úpravy. Návrh vyhlášky byl však ministrem Josefem Dobešem zamítnut a byla připravena dílčí novela vyhlášky č. 73/2005 Sb. – vyhláška č. 147/2005 Sb., která vstoupila v platnost 1. 9. 2011.

Zásadní problém předchozí právní úpravy

Nejzávažnějším problémem původní právní úpravy platné do 1. 9. 2011 bylo umožnit zařazení žáka bez postižení do školy či třídy zřízené pro žáky se zdravotním postižením (včetně školy či třídy pro děti s mentálním postižením) pouze na základě souhlasu zákonného zástupce bez doporučení školského poradenského zařízení. Hlavním důvodem bylo umožnit dosažení potřebného počtu žáků ve třídě, aby mohla probíhat výuka. Řada speciálních škol se v období přípravy uvedené právní úpravy potýkala s nedostatkem žáků a přijetí dětí bez postižení umožnilo jejich další fungování. Ve vyhlášce však nebylo jakkoli upraveno, podle jakého vzdělávacího programu má být takový žák vzděláván. Toto opatření bylo jedním z důvodů, kvůli kterému byla Česká republika odsouzena Štrasburským soudem pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice. V tomto soudním procesu byla Česká republika odsouzena za nepřímou diskriminaci romských dětí ve vzdělávání, neboť téměř jedna třetina romských dětí se vzdělává ve školách zřízených pro žáky s mentálním postižením, řada z nich bez diagnózy mentálního postižení. Zařazení žáka bez mentálního postižení do vzdělávacího programu určeného žákům s mentálním postižením, ke kterému v důsledku rozporné právní úpravy docházelo, výrazným způsobem omezuje jeho možnosti pokračovat ve vzdělávání a získat odpovídající pracovní a společenské uplatnění. **Sociální nebo zdravotní znevýhodnění žáka či jiné než mentální postižení nemůže být samo o sobě důvodem pro vzdělávání v programu určeném žákům s mentálním postižením.**

Přestože vyhláška měla ve svém názvu uvedeno, že upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zabývala se pouze skupinou žáků se zdravotním postižením. Vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním nebylo touto vyhláškou nijak ošetřeno.

Vyhláška č. 147/2011 a platná ustanovení vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Definice sociálního znevýhodnění

Jednou ze změn, které byly do novely z roku 2011 zaneseny, je bližší specifikace **skupiny žáků se sociálním znevýhodněním** uvedené v § 16 odst. 4 písm. a) školského zákona – „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*“. Ve vyhlášce je uvedeno, že za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména **žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání** včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a **žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**.

Školy a školská poradenská zařízení mají dlouhodobě problémy s identifikací této skupiny žáků se sociálním znevýhodněním. Ve výsledku byla sice kategorie speciálních vzdělávacích potřeb – sociální znevýhodnění – zakotvena v zákoně, v praxi však bývala příslušná ustanovení vztahující se k podpoře žáků se sociálním znevýhodněním využívána spíše výjimečně. Samotné označení bylo a nadále je problematické, neboť může vést k nežádoucí stigmatizaci žáka a jeho rodiny. Navíc nebyla v případě kategorie „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy*“ stanovena závazná posuzovací kritéria. Bylo tak velmi obtížné určit, který žák do dané kategorie patří. Je otázkou, zda uvedená definice skutečně zlepší identifikaci této skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření pro žáky se zdravotním postižením

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. (dále jen vyhláška) jsou definována tzv. podpůrná opatření, která jsou **určena žákům se zdravotním postižením**. Podpůrná opatření zahrnují:

- využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání;
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály;
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb;
- zajištění služeb asistenta pedagoga;
- snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině;
- nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Vyrovňovací opatření pro žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním

Novelou vyhlášky jsou nově zaváděna **vyrovňovací opatření** zaměřená **na prevenci či minimalizaci školního neúspěchu žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním**. Vyrovňovací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním zahrnují:

- využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků;
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku;
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení;
- individuální vzdělávací plán;
- služby asistenta pedagoga.
-

Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Vyrovnávací opatření může tedy škola navrhnout **bez doporučení školského poradenského zařízení**. Výjimkou je zajištění služeb asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním znevýhodněním, kde je podle školského zákona nezbytné doporučující stanovisko pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Vyhláška také uvádí **podpůrná opatření určená žákům mimořádně nadaným**. Jedná se o využití:

- speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání;
- didaktických materiálů;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- nebo jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.

V souhrnu lze tedy rozdělit druhy podpory na několik oblastí, které mají velmi odlišné důsledky pro praxi a skutečnou podporu konkrétního žáka.

U všech tří kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zdravotně postižení a sociálně a zdravotně znevýhodnění) je stanovena jako primární forma podpory použití speciálních metod, forem a postupů výuky. Nikde však není stanoveno, co obnáší změna metod a forem výuky pro daný typ znevýhodnění či postižení. Schází metodická podpora a téměř veškerá odpovědnost v této oblasti leží pouze na učiteli. Ředitel sice dohlíží na realizaci individuálního vzdělávacího plánu a může podporovat učitele zajištěním vzdělávání, stále však chybí jednotné metodické vedení, jak v daných případech postupovat.

Dalším podpůrným opatřením určeným všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je možnost využívání poradenských služeb školy a pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. V praxi se však setkává-

me s velkým časovým vytížením poradenských pracovníků, které výrazně znesnadňuje zejména poskytování pravidelných kontinuálních podpůrných a reedukačních aktivit. Poradenské služby zahrnují činnost informační, diagnostickou, metodickou a konzultační. Konkrétní poradenské služby poskytované pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry jsou uvedeny v přílohách vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zprávy z vyšetření vydávané školskými poradenskými zařízeními obsahují mimo jiné také doporučení pro úpravu způsobů a podmínek vzdělávání. To by mělo obsahovat konkrétní doporučení pro učitele a rodiče, jak v práci s žákem postupovat. Mnohdy se však stává, že doporučení poradenských pracovníků nespĺňují očekávání pedagogů, neboť obsahují jen minimální informace o možnostech intervence.

Praktickými podpůrnými opatřeními určenými žákům se zdravotním postižením je zařazování předmětů speciálně pedagogické péče a možnost užívání rehabilitačních a kompenzačních pomůcek.

Dalším zásadním opatřením pro žáky se zdravotním postižením je umožnění snížení počtu žáků ve třídě.

Pro žáky sociálně a zdravotně znevýhodněné je pak doporučena „individuální podpora“. Naplnění takového doporučení je však velmi obtížné, neboť je zcela závislé na schopnostech a vůli pedagogů a do značné míry také na počtu dětí ve třídě. Pro děti sociálně a zdravotně znevýhodněné však není stanovena podpora umožňující snižování počtu žáků ve třídě a realizace individuálního přístupu je v praxi velmi ztížena. Ve výsledku je tedy doporučení individuálního přístupu pouze formální, neboť není podpořeno žádnými metodickými či organizačními podpůrnými opatřeními.

Další dvě opatření, individuální vzdělávací plán a zajištění služeb asistenta pedagoga, zmíníme zvlášť níže v textu.

Celkově lze říci, že v praxi chybí detailnější popis konkrétních podpůrných resp. vyrovnávacích opatření, která je možné při vzdělávání jednotlivých cílových skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných žáků využít. Efektivní nástroj podpory, kterým je úprava počtu žáků ve třídě, je určen pouze jedné skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – žákům se zdravotním postižením.

Žáci s těžkým zdravotním postižením

Vyhláška definuje skupinu žáků s těžkým zdravotním postižením, jedná se o žáky s nejtěžšími formami jednotlivých druhů postižení definovaných v § 16 školského zákona (zrakové, tělesné, sluchové atd.). Těmto žákům je určena nejvyšší míra podpory. Konkrétní podpůrná opatření určená specificky žákům s těžkým zdravotním postižením jsou uvedena níže.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jednou z klíčových forem podpory určené **žákům se speciálními vzdělávacími potřebami** a **žákům mimořádně nadaným**. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Plán je vypracováván ve spolupráci se školským poradenským zařízením, které má povinnost jej dvakrát ročně vyhodnocovat. S ohledem na vytíženost poradenských pracovníků je však třeba konstatovat, že vyhodnocování efektivity nástrojů podpory žáka uvedených v IVP je v řadě případů pouze formální. Konkrétní náležitosti IVP jsou stanoveny vyhláškou.

Individuální vzdělávací plán obsahuje následující informace:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění;

- údaje o cíli vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria;
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a rozsah práce; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřeba nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu;
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Asistent pedagoga

Zřízení funkce asistenta pedagoga je efektivním nástrojem podpory určeným všem třem skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela vyhlášky upravuje **hlavní činnosti asistenta pedagoga**:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku;

- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Novela vyhlášky rozšiřuje činnost **asistenta pedagoga o poskytování nezbytné pomoci žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu v průběhu vzdělávání a při akcích pořádaných školou**. Jde o úkony, které řada žáků se zdravotním postižením nezbytně potřebuje proto, aby jim byl umožněn přístup ke vzdělávání, a k jejichž výkonu by bylo neúčelné povolávat další osobu (rodiče, osobního asistenta). Stávalo se, že škola odmítala žáka se zdravotním postižením přijmout, pokud nebude mít osobního asistenta. Nezřídka se stávalo, že ve škole byli zároveň asistent pedagoga i osobní asistent nebo jeden z rodičů, který dítěti pomáhal při pohybu po škole, s přípravou svačiny nebo doprovodem na toaletu. **Podle školského zákona má však škola a nikoliv žák resp. jeho zákonný zástupce povinnost vytvořit žákovi potřebné podmínky pro vzdělávání** (viz § 16 školského zákona). Přítomnost osobního asistenta ve škole bude nadále možná, nikoliv však nutná.

Ustanovení je ovšem omezeno pouze na žáky s těžkým zdravotním postižením. Na nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu by ale měli mít nárok všichni žáci se zdravotním postižením, kteří ji z objektivních důvodů potřebují, a ne jenom skupina žáků s nejtěžšími formami postižení. Pomoc asistentů pedagoga v této oblasti by měla být určena především žákům, kteří jsou integrováni v běžných školách. Integrace těžce zdravotně postižených dětí v běžných školách je však spíše výjimečná a novelizací vyhlášky je ještě komplikována. Dané rozšíření činnosti asistenta pedagoga je tedy z hlediska cílů integrace či inkluze nepodstatné.

Vyhláška upravuje **náležitosti žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga**.

Počty žáků

V paragrafu 10 vyhlášky jsou upraveny počty žáků ve speciálních třídách. Počet žáků ve **třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením a třídě školy při zdravotnickém zařízení je 6 až 14 žáků. Třída zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejmeně 4 a nejvíce 6 žáků.**

Organizace vzdělávání

V paragrafu 3 jsou uvedena **klíčová ustanovení související s organizací vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, zejména pak žáků se zdravotním postižením. Novela vyhlášky přináší několik významných změn, které budou blíže představeny v následujícím textu.

V odstavci 1 § 3 vyhlášky jsou definovány formy tzv. speciálního vzdělávání určeného žákům se **zdravotním postižením**. Tito žáci se mohou vzdělávat formou:

- **individuální integrace v běžné třídě běžné školy, ve speciální třídě či škole určené žákům s jiným druhem postižení;**
- tzv. **skupinové integrace** (jedná o nevhodné užití termínu integrace) **ve speciální třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo škole určené žákům s jiným druhem postižení;**
- **ve speciální škole, případně kombinace uvedených forem speciálního vzdělávání.**

Vyhláška tedy v rozporu s obecně platnou definicí integrace označuje individuální integraci také **vzdělávání ve speciální třídě či škole určené žákům s jiným druhem postižení**. Přitom integrací se obecně rozumí situace, kdy je žák s jakýmkoliv hendikepem začleněn do vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Informace o skutečném počtu žáků individuálně integrovaných v běžných třídách běžných škol se nedozvíme ani ze statistických záznamů. Ve statistických ročenkách Ústa-

vu pro informace ve vzdělávání jsou do údaje o integrovaných žácích uváděni souhrnně žáci individuálně i skupinově integrovaní, přičemž není rozlišeno, jestli jsou integrovaní v běžné nebo speciální škole.

Novelou vyhlášky bylo odstraněno ustanovení deklarující individuální integraci jako preferovanou formu vzdělávání žáků se zdravotním postižením. V běžné třídě může být individuálně integrováno nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením. S ohledem na nedávnou ratifikaci *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* je tento krok jen těžko odůvodnitelný.

Jak již bylo výše řečeno, novelou vyhlášky bylo doplněno ustanovení **znemožňující vzdělávání žáků bez zdravotního postižení podle vzdělávacích programů upravených pro žáky se zdravotním postižením.** Ustanovení se především týká vzdělávání podle vzdělávacích programů určených žákům s mentálním postižením (RVP-ZV přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a RVP pro základní školu speciální).

Novela vyhlášky **umožňuje do speciální třídy resp. školy zařazení žáka s jiným druhem zdravotního postižení, než pro který je určena, nebo žáka se zdravotním znevýhodněním.** Uvedené žáky je možné takto zařadit na základě žádosti zákonného zástupce/zletilého žáka a písemného doporučení školského poradenského zařízení. **Nezbytnou podmínkou je také udělení informovaného souhlasu zákonným zástupcem/zletilým žákem se zařazením do speciální školy či třídy. Počet takto zařazených žáků nesmí přesáhnout 25 % nejvyššího možného počtu žáků.** V případě žáka se zdravotním znevýhodněním škola musí pravidelně vyhodnocovat, zda oprávněnost vzdělávání ve speciální škole či třídě trvá. **Žák se zdravotním znevýhodněním nesmí být vzděláván podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením** (viz níže).

Novela vyhlášky ponechává možnost vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním ve speciální škole či třídě, zpřísňuje však možnosti jejich zařazení. Tito žáci mohou být zařazeni do speciální třídy resp. školy, pokud i přes poskytovaná vyrovnávací opatření v běžné škole dlouhodobě selhávají. Do speciální školy či třídy by měli být zařazeni po dobu nezbytnou pro vyrovnání jejich znevýhodnění. Tito žáci musejí být nadále vzdělávání podle běžného vzdělávacího programu.

V případě žáků se zdravotním znevýhodněním není doba, po kterou mohou být vzdělávání ve speciální škole, časově omezena. Škola je uložena povinnost, aby nejméně jedenkrát za rok vyhodnocovala, zda důvody pro zařazení do speciální školy trvají a v případě jejich pomnutí navrhla návrat do běžné školy. Ze zkušeností však vyplývá, že školy nemají zájem o to, aby jim ubývalo žáků. Bylo by vhodnější, aby oprávněnost k zařazení těchto žáků do speciální školy pravidelně vyhodnocoval jiný subjekt než sama škola (např. školské poradenské zařízení).

V případě žáků se sociálním znevýhodněním, kteří i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření v běžné škole celkově dlouhodobě selhávají, je možnost jejich zařazení do speciální školy či třídy časově omezena na dobu nejdéle pěti měsíců. Novela vyhlášky neuvádí, zda uvedených pět měsíců platí pro celé období vzdělávání na základní resp. střední škole a zda je možné žáka zařadit do speciální školy či třídy opakovaně (např. dvakrát na dva měsíce apod.). Není tedy zcela zřejmé, jak taková praxe bude vypadat. Po dobu zařazení do speciální školy zůstává žák se sociálním znevýhodněním žákem původní školy.

Vyhláška **upravuje vzdělávání ve školách při zdravotnických zařízeních**, kde se děti se souhlasem ošetřujícího lékaře a zákonných zástupců mohou vzdělávat v době hospitalizace v nemocnici či léčebně.

SHRNUTÍ ZMĚN TÝKAJÍCÍCH SE ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM A ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Zásadní změnou je, že již není možné doplňovat počty žáků ve třídách zřízených pro zdravotně postižené žáky bez zdravotního postižení. Stále je ale možné za definovaných okolností zařazovat děti se sociálním a zdravotním znevýhodněním do speciálních škol, přičemž u žáků se sociálním znevýhodněním je takové zařazení časově omezeno. Tito žáci musejí být během pobytu ve speciální škole vzdělávání podle běžného vzdělávacího programu.

Informovaný souhlas

Novela vyhlášky upravuje pravidla pro **zařazování žáků do speciální školy resp. třídy a pro převedení do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením**. Nadále bude možné zařadit žáka do speciální školy nebo upraveného vzdělávacího programu:

- a) na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení konkrétních podpůrných opatření;
- b) po projednání se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí srozumitelného poučení podle přílohy k novele vyhlášky; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi;
- c) s informovaným souhlasem uděleným zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

V případě základního vzdělávání **je třeba zpracovat pro informovaný souhlas formulář podle přílohy novely vyhlášky**.

Podklady pro tvorbu formuláře informovaného souhlasu uvedené v příloze novely vyhlášky nesplňují zásadní požadavky, které byly v souvislosti s rozsudkem Evropského soudu pro lidská práva na formulář informovaného souhlasu kladeny.

Zcela zásadním požadavkem bylo uvedení konkrétních závazných informací o právech zákonných zástupců a zletilých žáků v souvislosti se vzděláváním podle upraveného vzdělávacího programu, rozdílech ve vzdělávání a možných důsledcích pro další uplatnění absolventů. Příloha novely vyhlášky však definuje pouze okruhy informací, o kterých má být zákonný zástupce informován. Každá škola si tak bude muset zpracovat vlastní formulář.

Diagnostický pobyt

Zařazení do speciální školy či třídy může předcházet tzv. diagnostický pobyt, který má sloužit k posouzení, zda je vybrané speciální vzdělávání pro dané dítě vhodné či nikoliv. Novela vyhlášky upravuje náležitosti zařazení dítěte na diagnostický pobyt. Musí být splněny stejné podmínky jako při zařazení do speciální školy – **doporučení školského poradenského zařízení, projednání se zákonným zástupcem resp. zletilým žákem a informovaný souhlas zákonných zástupců/zletilého žáka.** Diagnostický pobyt trvá v případě zařazení do individuální nebo skupinové integrace 2 až 6 měsíců. V případě zařazení do speciální školy 1 až 3 měsíce. Po dobu diagnostického pobytu zůstává dítě žákem původní školy. Školskému poradenskému zařízení je nově stanovena povinnost vyhodnotit diagnostický pobyt a vydat doporučení k dalšímu postupu.

V praxi však existuje jen velmi málo reálných případů, kdy diagnostický pobyt končí vyhodnocením, že žákovi příslušné speciální vzdělávání nevyhovuje. V naprosté většině případů je diagnostický pobyt roven přestupu do speciální třídy či školy.

Typy speciálních škol

V paragrafu 5 vyhlášky jsou uvedeny **typy speciálních škol pro účely jejich označování**. Školy si však samy mohou tvořit své názvy podle příslušných ustanovení školského zákona. V této souvislosti je třeba zmínit školy určené žákům s lehkým mentálním postižením, kdy mnohdy není z názvu školy dostatečně zřejmé, že se jedná právě o tento typ speciální školy (základní školu praktickou).

Podle paragrafu 8 školského zákona mohou školy ve svém názvu uvést buď druh (základní škola, mateřská škola apod.) nebo typ školy (mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola praktická apod.). Školy určené žákům s lehkým mentálním postižením tedy mohou, ale nemusejí ve svém názvu užít označení „praktická“ a mohou být označeny pouze druhem školy – základní škola, případně ještě tzv. upřesňujícím přívlastkem např. Základní škola Přemysla Otakara II. Rodiče tak mohou z názvu školy usuzovat, že se jedná o běžnou základní školu, přestože tomu tak není.

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech

Tato vyhláška upravuje financování regionálního školství, resp. finanční prostředky vynaložené na neinvestiční výdaje (mzdy pedagogických a nepedagogických pracovníků). V České republice je tzv. normativní financování, přičemž normativ je stanoven na dítě/mladistvého, kterému je poskytováno vzdělávání nebo služby (poradenské, stravovací), v případě zařízení ústavní výchovy je normativ stanoven na lůžko.

Příplatek k základnímu normativu je stanoven pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením. Výše tohoto příplatku se liší podle druhu zdravotního postižení.

Shrnutí - Slabá místa současné legislativy a možnosti pro změnu

Stávající kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) uvedená ve školském zákoně (ŠZ) vychází z horizontálního členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Toto dělení má však výrazné limity. **V celé řadě případů nelze jednoznačně určit, do které kategorie žáka zařadit nebo zařazení neodpovídá potřebám dítěte.** Za zdravotní postižení jsou např. považovány pouze specifické poruchy chování, „nespecifické“ poruchy chování v souvislosti s psychiatrickým onemocněním dítěte však za zdravotní postižení považovány nejsou. Škola v takovém případě nemá nárok na příplatek k normativu, který by mohla využít na financování vhodné podpory takového dítěte. Podobných příkladů je více. Například žáci s těžkou epilepsií, psychiatrickým onemocněním, cystickou fibrózou či s onkologickým onemocněním dle současného nastavení spadají pouze do kategorie zdravotního znevýhodnění (školská legislativa nezná termín vnitřní postižení) a školy nemají nárok na finanční prostředky k zajištění potřebné podpory pro tyto žáky.

Kategorie zdravotního postižení uvedené ve školském zákoně navíc neodpovídají kategoriím užívaným resorty zdravotnictví a sociálních věcí (s tímto záměrem byla kategorizace ve ŠZ od počátku připravována). Toto se ukázalo jako zásadní problém zejména v souvislosti se zařazováním romských žáků do základních škol praktických. Ukázalo se, že pro kategorii lehké mentální postižení byly ve školství užívány jiné hodnoty IQ, než stanovuje *Mezinárodní klasifikace nemocí*, resp. za žáka s lehkým mentálním postižením byl považován i žák, který měl IQ mezi 85 a 70, což je zcela nepřijatelné.

Jak již bylo výše řečeno, velmi citlivým problémem je zařazování žáků do kategorie sociálního znevýhodnění, užívání tohoto označení je vnímáno jako stigmatizující. Kromě toho ale také nejsou dána závazná kritéria, podle kterých by bylo možné sociální znevýhodnění „diagnostikovat“.

Zásadním problémem je ale skutečnost, že **školy v současné době pobírají příplatek k normativu pouze na žáky se zdravotním postižením, nikoliv již na žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním**, přestože tito žáci potřebují mnohdy velmi intenzivní podporu při vzdělávání a školy mají ze zákona povinnost jim tuto podporu poskytnout. Na realizaci potřebných opatření však školy nedostávají žádné finanční prostředky navíc.

Ve většině případů tak školy na podporu žáků se sociálním znevýhodněním rezignovaly a tito žáci bývali nezdědka přerazováni do základních škol praktických, aniž by jim byla v běžných školách poskytnuta cílená podpora, která by výrazně zvýšila jejich šanci na úspěšné dokončení vzdělávání v běžné škole. Obdobně se dostatečné podpory nedostává žákům se zdravotním znevýhodněním.

V současné době se ve světě v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upouští od medicínského přístupu, který klade důraz na stanovení přesné diagnózy, a upřednostňuje se přístup, jehož podstatou je stanovení konkrétního postupu intervence a praktická pomoc přímo ve výuce. V současné české legislativě je realizace podpůrných opatření a čerpání finančních prostředků na ně podmíněno stanovením diagnózy, jedná se tedy o systém založený na kategoriálním přístupu. Tento model do značné míry odráží situaci v poradenství, kdy jsou primárně využívány normované diagnostické nástroje, jejichž cílem je určit, zda je sledovaný jedinec „v normě“ či mimo ni. **Hlavním cílem je stanovení diagnózy, stanovení vhodné intervence je z hlediska důležitosti až na druhém místě.**

V reakci na výše uvedené nedostatky stávající právní úpravy je odbornou veřejností navrhována nová kategorizace, která žáky s hendikepem dělí nikoliv podle druhu diagnózy, ale podle míry potřebné podpory při vzdělávání – **žák s potřebou podpůrných opatření ve stupni mírném, zvýšeném, intenzivním a mi-**

mořádném. Toto pojetí je mnohem vhodnější, neboť **nestaví na obtížích dítěte, ale na stanovení míry podpory, kterou žák potřebuje při vzdělávání a následném stanovení konkrétních podpůrných opatření.** V souvislosti se zavedením nové kategorizace bude třeba provést změnu § 16 školského zákona a následně i navazujících prováděcích vyhlášek.

Model nekategoriálního přístupu se osvědčil v řadě evropských zemí. Je spravedlivější a umožňuje lepší kontrolu výdajů státního rozpočtu, neboť **finanční prostředky na realizaci podpory budou uvolňovány na základě stanovení skutečných potřeb žáka a nikoliv na stanovení konkrétní diagnózy** (i v rámci jedné diagnózy mohou být značné rozdíly v míře potřeby podpory).

V případě, že čerpání finančních prostředků bude podmíněno stanovením konkrétních podpůrných opatření, otevře se prostor také pro změnu **v přístupu k diagnostice.** Budou více využívány diagnostické postupy zaměřené na konkrétní pomoc dítěti; postupy, jež sledují dítě v kontextu (dynamická diagnostika apod.).

Nový systém posuzování míry potřeby podpory ve školství by měl být sjednocen s dalšími resorty. Z tohoto důvodu byla zvolena jako výchozí vzor **Mezinárodní klasifikace funkcí schopností a disability**, na kterou přecházejí také resorty zdravotnictví a sociálních věcí.

V souvislosti s novým systémem posuzování míry potřeby podpory je třeba vytvořit podrobný **katalog podpůrných opatření**, který bude detailně popisovat možnosti podpory určené jednotlivým skupinám žáků s potřebou podpůrných opatření. Tento katalog by měl sloužit školským poradenským zařízením a školám při určování nejvhodnější formy podpory pro konkrétního žáka.

MEZIOBOROVÁ SPOLUPRÁCE INSTITUCÍ ORGANIZUJÍCÍCH VZDĚLÁVÁNÍ NA VŠECH ÚROVNÍCH: POTŘEBNÉ ZPŮSOBY KOOPERACE OD ZŘIZOVATELŮ ŠKOL AŽ PO PRÁCI S DĚTMI

KLÁRA LAURENČÍKOVÁ

(Zdroj: Lábusová, Janebová, eds. *Blended-learningový kurz Inkluzivního vzdělávání*. Varianty, 2011.)

Vzdělávání a organizace vzdělávací soustavy patří mezi oblasti, ve kterých je role ministerstva zcela ústřední a normotvorná. Nezanedbatelnou roli hrají i další stupně veřejné správy, v metodické a organizační oblasti zejména kraje a dále obce, především jako zřizovatelé škol a školských zařízení. Při prosazování principů inkluzivního vzdělávání a jejich následného uplatňování v praxi mají klíčovou roli a vytváří základní institucionální a finanční rámec, a to včetně následné hodnotící a kontrolní činnosti.

Ministerstvo školství

Ministerstvo školství určuje základní legislativní i metodický rámec vzdělávací soustavy. Vedle ústřední normy – **zákona č. 561/2004 Sb.** (tzv. školského zákona) mají klíčovou roli navazující **vyhlášky, zejména č. 72/2011 sb. a 73/2011 Sb.** ve znění pozdějších předpisů, které definují podmínky týkající se „vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných“

a „poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ (viz předchozí kapitola, pozn. ed.).

Na jaře roku 2011 prošly tyto vyhlášky aktualizací, která dílčím, zdaleka ne však dostatečným, způsobem odstranila segregační praxe vzdělávání dětí se znevýhodněním nebo postižením.

Zásadní význam pro vzdělávání všech dětí má i **normativní tvorba kurikula** a přirozeně i rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) MŠMT. Vedle RVP-ZV (základní vzdělávání) je stále větší část dětí se sociálním a zdravotním znevýhodněním vzdělávána podle RVP-ZV s přílohou LMP, tj. s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (u řady dětí podle předchozí závadné či nepřesné diagnostiky pedagogicko-psychologických poraden). Samotná existence přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je přitom přinejmenším diskutabilní.⁶ Jednak se čím dále tím více uplatňuje ve světě model inkluze, kdy jsou i děti s postiženými kognitivními funkcemi vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu. Především je však neodůvodnitelná četnost základních škol praktických, neboť průměrný výskyt lehkého mentálního postižení v populaci se pohybuje kolem 2 %. Situace, kdy základní školy vyučující se sníženou kvalitou vzdělání uzpůsobenou pro děti s lehkým mentálním postižením vyučují třetinu romské populace, již není pouze diskutabilní, ale evidentně neoprávněná. V každém případě se jednou diagnostikované děti ocitnou na rozhraní nebo za rozhraním snížených nároků a po opakované diagnostice již není možný návrat zpět, jakkoli to legislativa

6 Rámcový učební plán podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále RUP – příloha) počítá s pouze čtyřhodinovou dotací cizího jazyka v 6.-9. ročníku, tj. v průměru hodinovou dotací na rok, na rozdíl od dvanáctihodinové, tj. na ročník průměrně tříhodinové dotace v Rámcovém učebním plánu RVP-ZV. Tačková dotace je zbytečná a pro život znevýhodňující, čistě formální. Přitom jazyky lze učit speciálními metodami zaměřenými zároveň i na rozvoj kognitivní. Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) se například ve Spojeném království používá i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je totiž již navržena tak, aby vyhovovala rozmanité populaci. Dotace pro oblast Člověk a svět práce je naopak pětikrát vyšší.

připouští. Existence přílohy v podstatě popírá možnost rozvoje intelektu a stabilizuje dítě v jednu určené kategorii.

Jedním z problémů je samotná diagnostika a podmínky v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), kdy je možné přeřadit žáka na základě pouze jednoho vyšetření. Jednak není prostor pro dlouhodobější posouzení a nejsou ani metodicky dostatečně ošetřené způsoby posuzování LMR u dětí se sociálním znevýhodněním. Přitom právě sociální znevýhodnění je specifické tím, že kognitivní funkce je možné vhodnou stimulací výrazným způsobem změnit.

Vedle zákonných a podzákonných norem má ústřední význam způsob financování vzdělávací soustavy, v současné době stále nastavený v režimu tzv. normativů, kdy škola získává dotace od státu podle počtu dětí ve třídě. Kromě toho, že tzv. normativní financování vede k přeplňování tříd, a tím pádem i omezení základního nástroje inkluze, tedy individuálního přístupu, navíc nezohledňují zvýšené náklady škol na vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. O to větší pozornost je nutné věnovat přípravě koncepce reformy financování regionálního školství v ČR, jejíž návrh vznikl na podzim roku 2011.

Řada proinkluzivních opatření musí být tak prozatím zcela **ne-systémově financována z rozvojových programů MŠMT**, určených především na podporu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Mezi ústřední podporovaná opatření patří financování asistentů pedagoga na školách; zde lze vhodně ilustrovat nutnou (v této věci však často dysfunkční) součinnost MŠMT a krajů. Opatření ze zákona musí být dofinancováno kraji v závislosti na výši příspěvku MŠMT, navíc zřízení pozice je závislé na závazném stanovisku kraje, který se vyjadřuje k potřebnosti.

Vedle základních norem, výše uvedených v hrubém přehledu, je činnost MŠMT klíčová v **přípravě strategických dokumentů** rozvoje vzdělávání v ČR. Zejména se jedná o vytváření stra-

tegického rámce rozvoje vzdělávací soustavy, dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (včetně rámce pro formulování krajských vzdělávacích politik).

V součinnosti s přímo řízenými organizacemi MŠMT je funkcí MŠMT dále **analyzovat** situaci ve vzdělávací soustavě, realizovat sběr dat včetně hodnocení připravenosti škol a školských zařízení na vzdělávání dětí označených jako mající speciální vzdělávací potřeby a kontinuálně vyhodnocovat výsledky.

Hodnotící a kontrolní činnost ve školách a školských zařízeních pak vykonává zejména **Česká školní inspekce**, která vedle hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání provádí i státní kontrolu dodržování právních předpisů a veřejnosprávní kontrolu využívání poskytnutých finančních prostředků.

Nad rámec standardního financování vzdělávací soustavy z rozpočtu zajišťuje MŠMT **financování vybraných priorit z Evropského sociálního fondu**, do kterých by mělo promítat svou vzdělávací politiku. V období 2007-2013 je v ČR ze strany MŠMT administrován Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost, jehož jednou z klíčových priorit je podpora rovných příležitostí ve vzdělávání. Dosavadní implementaci programu však nelze označit za dostatečnou právě vzhledem k situaci v oblasti vzdělávání dětí označených jako mající speciální vzdělávací potřeby. Aktuálně se rozeběhly přípravy navazujícího období od roku 2014 do roku 2020 s tím, že se jedná pravděpodobně o poslední významnou mimorozpočtovou podporu z prostředků EU.

V oblasti **školních poradenských zařízení** MŠMT doposud delegovalo metodickou činnost na Institut pedagogicko-psychologického poradenství, který je od r. 2011 sloučen pod Národní ústav pro vzdělávání, a to i v souvislosti s dosavadními nedostatky v metodickém vedení pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center.

Kraje

Nejen pro školy, ale zejména také pro školská poradenská zařízení je klíčová **součinnost MŠMT s kraji**, které jsou zřizovateli většiny poradenských zařízení a dále také škol, zejména speciálních a praktických, a také některých zařízení institucionální výchovy. MŠMT organizuje pravidelné metodické porady, a to zejména s pracovníky krajských školských odborů, jejichž prostřednictvím naplňuje část své metodické role vůči školám a školským zařízením.

Kraje nesou odpovědnost **přenesené realizace metodického vedení, plánování a podpory rozvoje** školské sítě. Podílí se na jejím financování a zároveň s dostatečnou mírou podrobnosti mapují a pomáhají naplňovat potřeby jednotlivých škol a školských zařízení. V praxi je však úroveň a míra naplňování této zásadní role realizována s velmi rozdílnou kvalitou.

Města a obce

Podceňovanou roli v systému hrají města a obce jako zřizovatelé naprosté většiny základních škol a také dalších škol a školských zařízení. Rady a zastupitelstva měst a obcí v součinnosti se školskými odbory městských a obecních úřadů rozhodují mj. o personálním řízení škol, spolufinancují některé aktivity škol a školských zařízení, dávají návrh na zřízení škol a školských zařízení, popř. je ruší. V optimálním případě by měly prosazovat strategie rozvoje vzdělávací soustavy na obecní úrovni, a to zejména vhodnou personální politikou, spolufinancováním, správou sítě škol, ale i dalšími doplňkovými opatřeními. Města a obce disponují skutečně širokými možnostmi naprosto zásadně formovat vzdělávací politiku na svém území.

Další subjekty

Zcela zásadní je podpora rozvoje prostředí spolupráce škol a školských zařízení s dalšími aktéry, kteří se zapojují do vzdělávání dětí. Jde zejména o organizace činné v oblasti včasné péče a depistáže dětí v rodinách s nevyhovujícím zázemím, o školská poradenská zařízení, organizace nabízející volnočasové aktivity, o lékaře, pediatry, orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a o neziskové organizace zajišťující sociální služby. Spolupráce škol s OSPOD je problematická, pokud zde chybí důslednost a vůle ohroženým či znevýhodněným dětem společnými silami koordinovaně pomáhat. Pracovníci OSPOD se někdy odvolávají na § 57 zákona 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů,⁷ kvůli čemuž škola, která upozorní na problém, nedostává informace, zda a jak je problém řešen. Je tak v praxi poměrně obtížně naplňován model skutečně funkční mezioborové spolupráce.

Koordinace součinnosti všech zainteresovaných subjektů by měla být jednou z ústředních činností školských odborů městských a obecních úřadů. Spojená sociální, pedagogická a psychologická intervence realizovaná od narození dítěte je nejúčinnější prevencí neúspěchů dětí ve vzdělávacím procesu. Podstatná je práce s celým rodinným zázemím, bezpečné sdílení informací a společné plánování intervencí a podpory rozvoje potenciálu každého dítěte.

Úhrnem lze konstatovat, že všechny úrovně veřejné správy mají v organizaci a zajištění funkčnosti vzdělávací soustavy zcela nezastupitelné místo a jejich spolupráce (ale i konzis-

7 § 57 (1) Zaměstnanci orgánu sociálně-právní ochrany, zaměstnanci obce s rozšířenou působností zařazení do obecního úřadu a zaměstnanci zařízení sociálně-právní ochrany jsou povinni zachovávat mlčenlivost o skutečnostech, se kterými se při provádění sociálně-právní ochrany nebo v přímé souvislosti s tím seznámili, pokud se v tomto zákoně (§ 51) nestanoví jinak... (...) **Povinnosti zachovávat mlčenlivost mohou být zaměstnanci uvedeni ve větě první zproštěni pouze tím, v jehož zájmu tuto povinnost mají, a to písemně s uvedením rozsahu a účelu.**

tence v přístupech a postupech) je nezbytnou podmínkou. Její význam ještě vzrůstá při přípravě a především transformaci vzdělávacího systému směrem k inkluzivnímu modelu. Mezi všechny stupně je třeba adekvátně delegovat odpovědnost za rozvoj vzdělávacích strategií, metodickou podporu a částečně i financování.

Ústřední normotvornou roli však sehrává MŠMT. Z příkladu v úvodu je patrné, že celý systém reaguje na sebemenší zásah do zákonných i podzákonných norem, včetně metodických pokynů, a je přísně řízen nejen školským zákonem, ale také systémem financování vzdělávací soustavy. Změny v systémových opatřeních je proto nezbytné realizovat podle zpětné vazby především z lokální úrovně. Tím vzrůstá význam inspekční a analytické činnosti.

Na druhou stranu je ale nutné konstatovat, že MŠMT stále vytváří „pouze“ normativní rámec vzdělávání, přičemž kvalitní (či nekvalitní) práce pedagogů a dalších pedagogických pracovníků záleží především na přístupu každého z nich a na vedení škol. Proto lze v současné české vzdělávací soustavě nalézt značnou různost v míře inkluzivity školního prostředí. Ve většině proinkluzivních škol jsou dobré podmínky pro vzdělávání dětí se znevýhodněním nastaveny stále do značné míry „navzdory“ nesystematické podpoře celého systému organizace, řízení a financování vzdělávací soustavy v ČR v čele s MŠMT.

INTERVENCE STÁTU V RODINÁCH ŽIJÍCÍCH V SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍ

Jaroslav Šotola

Prolomení bludného kruhu sociálního vyloučení je možné pouze díky jasně mířené intervenci státu – nemůže to být ani privátní sektor, ani samosprávy, které se naopak na vytváření sociálně vyloučených lokalit v období po roce 1990 více či méně vědomě podílely.

Neziskové organizace mohou výrazně působit na zmírnění dopadů sociálního znevýhodnění u konkrétních klientů, ale např. nastavení legislativy a toků financování je pro východisko ze stávající situace zcela zásadní. To je možné vidět i na vládou schválené *Strategii boje proti sociálnímu vyloučení* (Šimáček, 2011), kterou připravovaly desítky odborníků z různých sfér veřejného života a která obsahuje souhrn doporučení pro centrální vládní orgány s nárokem na finanční investice v řádech miliard korun.

V současné protiromsky naladěné české veřejnosti je třeba opakovaně a trpělivě vysvětlovat, že tyto částky jsou investicí do naší budoucnosti. Nejvíce to platí právě o intervenčních programech ve vzdělávání, kde se jedna koruna, investovaná např. v předškolním období do zmírnění následků sociálního hendikepu, mnohokrát vrátí v budoucnu – jedinec dosáhne adekvátního vzdělání a najde místo na pracovním trhu, místo závislosti na sociálních dávkách.

„Polem působnosti státu by měla být celková změna systému, ve kterém je bohužel čím dál patrnější snaha třídit děti v co nejútlejším věku na výkonnostní skupiny. Tedy na ty, kterým bude dovoleno v životě uspět a ty ostatní. Je v zájmu všech obyvatel státu, aby co nejvíce z nich získalo nejlepší vzdělání a dosáhlo tak co nejlepších výsledků (produktivity) v dalším životě. Stát by měl proto především nastartovat reformy, které zamezí zbytečnému a nepřirozenému přeřazování znevýhodněných dětí do praktických škol. Ty dnes fungují spíše jako pohodlné odkládky pro děti, které z jakéhokoliv důvodu nestíhají své spolužáky v běžných školách.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

Vedle legislativního a systémového nastavení podpůrného systému je nutná také stimulace a kontrola rodinného zázemí žáků. Pokud by se v problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí jednalo pouze o diskriminaci, pak by samotná změna systémových pravidel musela vést ke zvýšení vzdělanostní úrovně populace nacházející se ve stavu sociálního vyloučení. Samotná intervence státu nebo neziskových organizací ale jednoznačně nestačí.

Základním pravidlem služeb sociální prevence je, že ke změně vlastního života musí být motivován i sám klient. Je nesmyslné chtít po lidech v sociálně vyloučených lokalitách, aby si pomohli sami. Jde tedy o to, jakým způsobem „namíchat koktejl“ sociální podpory a tlaku, který by způsobil změnu žádoucím směrem.

Východiskem může být vícestranná spolupráce orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), školy a neziskových organizací nebo obecně sociálních služeb, které nabízejí podporu přímo v domácnosti klienta. Represe, které se tak rádi chytají někteří politici, v žádném případě sama nestačí, ale podpora bez jasného nastavení pravidel může být rodinami snadno zneužívána a není úspěšná ve změně některých aspektů životních návyků.

V současné době je naplňován *Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti* (MPSV, 2009), jehož součástí by měla být i reforma a posílení kontrolní role OSPOD vůči rodinám, kterým se nedaří naplňovat adekvátně potřeby vlastních dětí tak, aby se prevencí předešlo jejich odebrání do ústavní péče.

„Současný stav je alarmující. Sociálně znevýhodněných dětí přibývá, a nic moc se neřeší. Alespoň tak to cítíme my, řadoví učitelé. I když první náznaky jsou. Například porušení pravidelné docházky do školy znamená pro rodinu finanční sankce na sociálních dávkách a povinnost účastnit se veřejně prospěšných prací.“

Alena Walzová, pedagožka 1. stupně

„Je evidentní, že chudoba a nízká vzdělanost spolu úzce souvisí a při uspokojování základních životních potřeb nezbyvá místo na hodnoty vyšší, jako je vzdělání. Preferuji proto soustavné, vytrvalé, názorné, komplexní působení na všechny sociálně vyloučené rodiny. Jsem rozhodně pro, aby byla poskytována intervence, podávána pomocná ruka a nabízena základní škála sociálních služeb. A aby tato pomoc byla nabízena i opakovaně, přesto, že odezva od rodiny není zpočátku taková, jaká by měla být.“

Klára Štrachová, asistentka pedagoga

Vedle podpůrné a restriktivní sítě je ve střednědobém horizontu nutné uvažovat také o systému finanční motivace rodin za plnění základních parametrů školní docházky a zdravotní péče o děti. Je vysoce pravděpodobné, že tento program v českém prostředí narazí na odpor většiny veřejnosti, ale je na politicích, aby výhody takovéto investice přesvědčivě vysvětlili.

Program finanční podpory žádoucího chování vychází z realistické znalosti chování lidí, kteří se nachází v sociální tísní, kdy je jakýkoli finanční stimul s reálnou protislužbou významný. Inspirací může být deset let fungující mexický vládní program *Oportunidades*, který je hlavním nástrojem státu v boji s kulturou chudoby (není náhoda, že tento termín formuloval americký antropolog Oskar Lewis na základě svého studia života ve slumu Mexiko City). Nejchudší rodiny jsou finančně odměňovány za to, že posílají své děti do školy a že se pravidelně podrobují

lékařským prohlídkám. Mexickým programem se již inspirovalo několik dalších zemí. Je ovšem třeba velmi opatrně nastavovat vstupní kritéria. Například na Slovensku se vzdáleně podobný program, motivující dobré studijní známky žáků ze sociálně slabého prostředí, ukázal jako dysfunkční, neboť vedl ke zvýšenému zájmu rodin o docházení do bývalých zvláštních škol, kde je mnohem snazší získat dobré známky.

INKLUZE A ROVNÉ VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI

EVA JANEBOVÁ A ADÉLA LÁBUSOVÁ

Vzdělávání může být jednou z nejefektivnějších cest, jak zvýšit sociální integraci a kohezi a to v případě, že škola diverzitu společnosti zhodnocuje. Existenci diverzity nejen uzná, ale zároveň s ní pracuje:

- a) využívá potenciálu diverzity v procesu vzdělávání pro vzájemné obohacení;
- b) podporuje všechny děti v dosažení jejich maximální úrovně, neboť uznává, že všechny děti si to zaslouží.

Principy inkluze (zahrnutí všech) a rovných šancí (umožnění všem dosáhnout svého maxima) jsou tedy v souvislosti s diverzitou žákovské populace neodmyslitelně propojeny.

CHARAKTERISTIKY INKLUZIVNÍ ŠKOLY (Mitchell, 1999 In Kasíková, Straková, 2011, s. 25):

- respektuje práva všech dětí obdržet vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu;
- jedná s dětmi s respektem, uznává jejich důstojnost a nezávislost;
- umožňuje přístup k spravedlivému sdílení dostupných edukačních zdrojů bez přímé i nepřímé diskriminace;
- vyznává filozofii poskytovat vzdělání pro všechny děti, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;

- rozpoznává diverzitu své populace a adekvátně na ni reaguje;
- přizpůsobuje se různým učebním stylům a rychlosti učení žáků;
- zajišťuje rovnost vzdělávacích možností prostřednictvím kurikula, školní organizace, užitím zdrojů a partnerstvím s komunitami.

Koncept takové tzv. **vstřícné školy** (*welcoming school*) kombinuje úsilí o výborné učební výsledky všech žáků (většinou pod logem „osobní maximum“) s vytvářením podmínek pro to, aby se všichni žáci vnímali jako součást školy, tj. jako součást sociálního celku, který pracuje v jejich prospěch. Toto zhodnocování diverzity (ve výuce, klimatu atd.) je založeno na holistickém a sociálně-konstruktivistickém (Smith, 2006 In Kasíková, Stráková, 2011, s. 25) pojetí pedagogiky a pedagogice orientované na dítě včetně jeho práva vzdělávat se v místě svého bydliště se svými přirozenými vrstevníky. Jde o změnu, která je zaměřena na odstranění ekonomických, environmentálních, kulturních bariér, a **tudíž se nemůže opírat pouze o změnu na úrovni pedagogického přístupu k dětem.**

Rovné šance přitom nejsou chápány jako zajištění stejných učebnic, stejně vzdělaných pedagogů, stejně vybavených učeben, ale jako právo každého dítěte na maximální sebezodvjevení a uznání **individuálních vzdělávacích potřeb**, a to bez zařazení do jiného – speciálního vzdělávacího proudu. V tomto smyslu pak není přijatelný předpoklad, že např. děti s postižením mají předem daný práh maximálního rozvoje, a proto mají být vzdělány zvlášť.

Výzkumy zároveň prokazatelně dokazují, že ve školách, které cíleně a poučeně vzdělávají heterogenní kolektivy včetně žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ze zvýšené pozornosti

a citlivosti vůči individuálním potřebám jednotlivce profitují dokonce všichni žáci. (Boaler et al., 1998 In Kasíková, Straková 2011, s. 31) Důležité je, aby učitelé cítili stejnou zodpovědnost za úspěch všech dětí a aby kladli na všechny děti apriori vysoké nároky. K tomu musí mít vytvořeny mechanismy, jež umožňují identifikovat potřeby jednotlivých dětí, a musí umět poskytnout speciální podporu těm žákům, kteří z nejrůznějších důvodů nedosahují takových výsledků, k jakým mají předpoklady (více Kasíková, Straková, 2011). Vzdělávací systémy, ve kterých nedochází k oddělování dětí ani k opakování ročníku, musí zajistit odpovídající péči a maximální rozvoj všem dětem v rámci heterogenního kolektivu. V mezinárodních výzkumech mají nejlepší výsledky děti právě z takových vzdělávacích systémů (Norsko, Švédsko, Finsko).

Princip rovných vzdělávacích šancí připomíná, že všichni mají rozdílné startovní pozice a že ti, kteří jsou již od počátku znevýhodnění nebo ohrožení znevýhodněním, potřebují specifickou péči a podporu, která jim umožní se s těmito nároky vyrovnat, aby mohli tak setrvat s ostatními dětmi v hlavním vzdělávacím proudu. (Kasíková, Straková, 2011, s. 45)

V pojetí inkluzivní školy se často mluví o třech rovinách, na které je potřeba se soustředit: kulturní, politické a praktické. Všechny tyto tři roviny jsou velmi podrobně rozebírány v *Ukazateli inkluze*. (Booth a Ainscow, 2000, 2002, 2011) Nezbytnou podmínkou realizace inkluzivního přístupu ve škole je **kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami**.

Inkluze je proces, který se týká celého školního prostředí. Michalík (2002, s. 41) uvádí tyto aspekty inkluzivního vzdělávání: **rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, prostředky speciálně pedagogické podpory** (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek), **další faktory** (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy, organizace zdravotně postižených).

Hlavní aktéři, kteří se na inkluzivním vzdělávání podílejí v praxi:

Žáci a žákyně

Inkluzivní vzdělávání znamená, že všechny děti chodí do své spádové školy a plnohodnotně se podílejí na životě školy, a to i v návaznosti na dění v lokální komunitě. Je však nutné poznamenat, že v ČR je legislativně inkluzivní vzdělávání spojováno především s dětmi s tzv. „speciálními vzdělávacími potřebami“. Pojem speciální vzdělávací potřeby je v ČR na úrovni školské politiky používán relativně krátkou dobu (srov. VB 1981 a ČR 2004), a to v souvislosti se žáky se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním.

Podle Vandy Hájkové a Ivy Strnadové dochází v současné době k posunu v terminologii v této oblasti, kdy se místo hloubky postižení (mírné, střední, těžké, hluboké) začíná hovořit o stupni podpory, kterou dítě potřebuje. Občasnou podporou se myslí například podpora v těžké životní situaci, omezená podpora je časově ohraničená a rozsáhlá podpora je podpora průběžná v rámci celého/části dne. Osoba vyžadující úplnou podporu ji potřebuje ve všech prostředích. Naznačený posun v terminologii speciální pedagogiky by zásadně ovlivnil i kontext inkluzivního vzdělávání v ČR. (více Hájková, Strnadová, 2010, s. 18) Je tedy naděje, že i na úrovni vzdělávací politiky dojde ke změně v pohledu na diagnostikování nedostatků dítěte a na vytváření podmínek v systému, jak bylo popsáno výše.

Pedagožky a pedagogové

Základem pro inkluzivní vzdělávání jsou a budou konkrétní pedagogové: jejich přesvědčení o inkluzi, jejich dovednosti a zkušenosti, čas, ochota reflektovat svoji práci a dál se rozvíjet a další osobnostní charakteristiky. Dle Hájkové a Strnadové závisí také na: a) charakteru a kvalitě předchozí teoreticko-praktické přípravy, b) zkušenostech z praxe, c) vlivu kolegů, d) reflexi vzdělávání a sebereflexi. Posledně zmíněná dovednost – sebereflexe –

souvisí s motivací vyučujících dále se profesně a osobnostně rozvíjet. Díky odlišnostem každého dítěte ale neexistuje jedna univerzální metodika či kurz, které by vyučující učinily kompetentními všechny své děti maximálně rozvíjet. Inkluzivní vzdělávání je nesmírně obtížný úkol a každý/á učitel/ka, který/á se rozhodne zhodnocovat odlišnosti dětí, si zaslouží nejen maximální uznání za každý krok tímto směrem, ale i maximální podporu ze strany nastavení systému (financování, podpůrných zařízení, diagnostiky a asistentů) a také v oblasti kvalitní vysokoškolské přípravy pedagogů s možností opřít se i o teoretické úvahy a závěry z výzkumů. Vyučující jsou „bojovníci na frontě“ a všichni ostatní, asistující při vzdělávání dětí, by měli pro ně vytvářet podmínky, aby jejich úsilí bylo úspěšné. Všechno, co učitelé udělají pro to, aby se děti cítily přijaté, se počítá.

Důležité ve vztahu k respektování odlišností ve škole je, že učitelé svým jednáním mají značný vliv na to, jaký postoj zaujme třída vůči spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Například Goodman (Goodman, 1990 In Hájková, Strnadová, 2010, s. 71) dospěl k závěru, že postoje žáků vůči spolužákům s mentálním postižením korelovaly s postoji učitelů k těmto žákům (pokud se vyučující staví k inkluzi kladně, je větší pravděpodobnost, že klima ve třídě bude přívětivější). Tyto závěry jsou důležité jak pro rodiče těchto dětí, tak také pro implementaci změn nastavených na úrovni vzdělávací politiky a managementu školy. Jednoznačně platí, že inkluzivní pedagogika v praxi nebude fungovat, pokud o jejím smyslu nebudou přesvědčeni sami pedagogové.

Inkluze dále závisí na podpoře a kvalitě managementu i zapojení ostatních aktérů školy (včetně kuchařů/kuchařek), na podpoře zřizovatele a ministerstva, v neposlední řadě ji pak ovlivňuje klima školy, veřejné mínění a vůbec kultura společnosti v nejširším slova smyslu.

Vedení škol

Pokud se školy mají stát inkluzivními, jednu z nejdůležitějších rolí hraje vedení školy. Ředitelky a ředitelé jsou těmi, kteří se na jedné straně snaží udržet jistou kontinuitu v cílech vzdělávání a cestách jejich dosahování, v kultuře školy, vizi školy atd., a na druhé straně jsou těmi, kteří jsou vůdčími osobnostmi v případě proměny vzdělávání. V případě inkluzivního vzdělávání jsou důležité jejich vůdčí schopnosti a také jejich postoje, a to především ke třem základním otázkám. Za prvé, zda dokážou vidět přínos inkluze pro všechny děti ve škole. Za druhé, zda podporují aktivně a plánovitě zavádění strategií inkluzivního vzdělávání, a za třetí, zda se snaží o rozvíjení spolupráce mezi školou a rodiči a potažmo celou společností.

Rodiče jako partneři a experti

Rodiče jsou vždy klíčovými partnery školy a z hlediska inkluzivního vzdělávání není o jejich významné roli pochyb. Jejich odpovědná účast při vzdělávání dětí napomáhá škole přirozeným způsobem podněcovat děti k aktivní účasti a respektu ke škole jako instituci. Dále mohou významným způsobem ovlivňovat to, jak probíhá výuka, a mohou výrazně napomoci učitelům v oblasti péče o klima konkrétní třídy. Pokud jsou spolu ochotni rodiče komunikovat v rámci jedné třídy v případě řešení jakýchkoliv neshod či naopak v organizaci mimovýukových aktivit, je možné tak napomáhat k nastolení přívětivého a přátelského prostředí třídy. Kromě toho mohou být rodiče samozřejmě velkou oporou školy, pokud jsou ochotni se aktivně zapojit do výuky a například prezentovat své znalosti a dovednosti. I podle výzkumů hraje míra podpory rodičů velkou roli v tom, jak bude dítě ve škole začleněno. Podmínkou samozřejmě je, že škola rodičům umožní, aby svou aktivitu vůbec projevíli.

Rodiče jsou v jistém ohledu těmi největšími experty ohledně svého dítěte. Jejich názory a postoje jsou velmi důležité, neboť ovlivňují svým přístupem výchovu dítěte. Kromě toho je důležitá

komunikace kvůli tomu, aby byly výchovné strategie odborníků respektovány a podporovány i v rodinném prostředí. Proto je důležité brát rodiče jako partnery při důležitých rozhodováních. Přestože nemusí mít nutně pedagogické vzdělání, jsou právě oni těmi, kdo znají dítě nejlépe. Rodiče tak mohou být zdrojem energie, nápadů, dovedností a zkušeností.

Rodiče chtějí pro své děti jen to nejlepší, mnohdy jsou ochotni přinášet i velké oběti, měli by si tedy uvědomit, že jejich úkolem není jen kontrola domácích úkolů. Na jejich aktivním přístupu záleží i podoba vzdělávání ve školní instituci. Rodiče by měli spolurozhodovat i o zařazení dítěte do vzdělávání, individuálním vzdělávacím plánu, používaných didaktických technikách, o dalších podpůrných opatřeních a službách, ale i pokud dítě nemá speciální vzdělávací potřeby, měli by mít rodiče zájem o to, jak je jejich dítě ve škole vzděláváno. Měla by platit zásada tzv. otevřených dveří, kdy si je rodič vědom toho, že má možnost pohovořit si s vyučujícím v podstatě kdykoli. Mezi rodiči a učiteli i dalšími aktéry školy – včetně speciálních pedagogů, školních psychologů apod. – by mělo docházet jak k formálním, tak neformálním setkáním. Rodiče by měli mít možnost být zahrnuti do dění ve škole, ať už do organizačních záležitostí (např. ples, výlet, odpolední kroužky), ale také do formování obsahu výuky (ŠVP), výchovy probíhající ve škole, utváření příjemného klimatu ve škole atd.

Komunita jako součást školy, škola jako součást komunity

Inkluzivní škola nemůže být izolována od svého okolí. Měla by být naopak jeho bezprostřední součástí. Měla by tedy navazovat jak ve výuce, tak v oblasti sociálních aktivit na dění v místní lokální komunitě a měla by čerpat z historie a charakteru daného místa tak, aby byl propojený život dětí i mimo školu. Lokální prostředí, ve kterém je škola zasazena, by mělo být rozšiřujícím polem pro učení se dětí. Kromě toho by škola měla být i lokální komunitou vnímána jako přístupná pro všechny děti ze

spádové lokality. Pro tento přístup se někde již užívá i pojmu „komunitní škola“.

Taková škola:

- zahrnuje komunitu do vzdělávání ve škole i do sociálních aktivit;
- informuje komunitu o cíli stát se školou pro všechny a zahrnuje do plánování aktivit komunitu;
- komunita se stává jakýmsi rozšířeným prostředím pro vzdělávání dětí.

(Inspirováno Lebeer, 2006)

CO SE OSVĚDČILO PŘI VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ Z POHLEDU UČITELE

Klára Štrachová

Cílem vzdělávacího systému by mělo být udržet žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a děti sociálně znevýhodněné v hlavním vzdělávacím proudu a pomoci jim se plně integrovat do kmenových třídních kolektivů a umožnit jim každodenní docházku do školy.

Primární pro práci s těmito žáky je **seznámit se podrobně s jejich rodinným prostředím**, s jejich zvyky, s hierarchií v rodinném systému, naučit se s nimi vhodně komunikovat. Základem je **získat si jejich důvěru**, především dětí, ale i jejich matek a dalších členů rodiny. Je také nezbytné ověřit si, zda o pomoc ve výchovně-edukačním procesu skutečně stojí. Některé rodiny pomoc v této oblasti výrazně odmítají, nechtějí spolupracovat, nemají zájem a vnímají ji jako velké narušení svého prostoru. Při každém kontaktu reagují podrážděně až agresivně.

„Jako nutné se ukazuje seznámení učitelů s limity sociálního zázemí žáků, aniž by to nutně muselo vést k idealizaci představ o ‚romské‘ rodině, jak to například činí ve své příručce pro učitele I. Pape (2007). Spíše než omílání neadekvátních stereotypů je pro učitele užitečnější návod, jak se naučit oceňovat a fixovat to dobré na žákovi, a tak najít cestu k rodičům. Příkladem může být tzv. WOWW přístup (working on whats works), vycházející z aplikace terapeutického přístupu zaměřeného na řešení v práci s neúspěšnými žáky v etnicky a sociálně rozmanité škole (Berg, Shilts, 2004).“

Jaroslav Šotola, koordinátor lokálního rozvoje v oblasti vzdělávání

„Při skupinové práci s těmito dětmi je nutné klást velký důraz na jejich aktuální potřeby. Děti přijdou často plné emocí plynoucích například z konfliktu s jiným dítětem nebo z problémů ve škole. Před začátkem práce s dětmi je dobré nechat jim prostor sdělit, co mají na srdci, čímž se atmosféra ve třídě výrazně zklidní a děti se pak dokážou lépe soustředit na práci. Jejich nesoustředěnost může ale vycházet i z fyzických potřeb. Může se stát, že má dítě například hlad. Takovou situaci je možné vyřešit poskytnutím malé svačiny. Protože děti velmi často nedosahují ve škole uspokojivých výsledků, a dokonce mohou být i terčem posměchu, může se pro ně prostředí školy stát stresujícím. Právě proto je přínosem vytvoření takového prostředí, kde se budou děti cítit bezpečně a které v nich nebude vyvolávat stres a nechut se učit. Můžeme uspořádat jinak stoly, s dětmi si uvařit čaj a mnoho dalších věcí, které pro děti budou dělat prostředí takové, že se v něm budou cítit dobře.“

Zuzana Pokorná, lektorka vzdělávacích a volnočasových aktivit

*„Hlavní zásadou při spolupráci je lidský přístup, snaha vytvořit přátelské prostředí, a především je potřeba chovat se k těmto dětem rovnocenně. Vzhledem k jejich dosa-
vadním zkušenostem tento přístup bezpochyby ocení.“*

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

Teprve poté, když mají rodiny **skutečný zájem**, může začít smysluplná spolupráce. Na začátku je zapotřebí **nastavit a vymezit si zcela jasná pravidla chování a jednání, a to nejen s žáky, ale i s jejich rodiči**. Toto bývá velice náročné, pravidla se musí neustále opakovat a připomínat, než se zafixují, ale je to možné a pro děti je to dokonce zajímavé. Učí se orientovat v novém prostředí, obtížně přijímají autoritu a adaptují se na prostředí, které má řád, systém a jasně vymezená pravidla.

Děti podají zcela odlišné výkony ve vzdělávání, **pokud mají adekvátní motivaci**. Tito žáci nejsou zpravidla motivováni ze své rodiny a nemají ani vlastní vnitřní motivaci. Právě toto je další oblast, která musí být dobře a přiměřeně nastavena. Většinou funguje u všech žáků, u sociálně znevýhodněných o to více.

„Základem všeho je získat pro spolupráci rodiče. Pohovořit s nimi o mé představě, jak by měla vypadat domácí příprava, soustředit se na pravidelnost. Vybudovat rituál, zvyk, vyčlenit si čas na odpolední přípravu za každých okolností. Velmi jednoduše rodičům ukázat, vysvětlit, co by měli s dětmi dělat. Rodiče se většinou omlouvají tím, že dítěti řeknou, aby se šlo učit. To ale žák na 1. stupni sám nezvládne. Rodiče musí zlomit svoji neochotu a musí sami přijmout určité zvyky a povinnosti.“

Alena Walzová, pedagožka 1. stupně

„Hodnotu vzdělání lze převést i na peníze, což může v sociálně vyloučeném prostředí lépe zafungovat. Zkrátka zjednodušit vzdělávací proces do roviny – ‚budeš se učit, budeš se mít dobře‘. V tomto směru je dobré fungovat jako spojka s okolním světem. Děti ze sociálně vyloučených rodin často netuší, co to znamená dovolená nebo zájmové kroužky. Skrze vlastní fotky od moře nebo popisování koníčků lze dobře dítě navnadit k lepším výkonům ve škole a mírnit izolaci, ve které žije.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

Všeobecně je známo, že tyto děti potřebují **zcela odlišný přístup vzdělávání**, na který zatím nejsou běžné školy připraveny. Jejich rozvoj musí být zaměřen především na tvořivě-humánní edukační proces se zvýšeným důrazem na nekognitivní složky osobnosti, především na emoce, city a uspokojování základních potřeb. Je potřeba v nich i v jejich rodičích pěstovat lásku ke vzdělání, probouzet ducha a tvořivost, zároveň uchovávat jejich svébytnost a identitu. Tyto děti při speciálně-pedagogickém vedení s využitím konfluentní pedagogiky mají ve většině případů předpoklady k rovnocenné akceleraci, k příznivé tvorbě osobnostního rozvoje a k plnohodnotné socializaci.

Pro dobré pochopení a pro budoucí kvalitní spolupráci by měli s těmito rodinami pracovat odborníci se **základy speciální pedagogiky, psychologie, sociální práce, etopedie či romistiky**. Jako velice výhodné se jeví ve vzdělávání těchto žáků zařadit ještě **další vzdělávací aktivity, různé doplňkové kurzy, psychomotorický kurz, grafomotorický kurz, logopedickou intervenci, vhodně volit a podílet se na plánování volnočasových aktivit**, které budou probíhat mimo rodinné prostředí žáků. Základním prostředkem, který se při práci s těmito dětmi významně osvědčil, je individuální doučování, které je ovšem většinou úspěšné při práci s jakýmkoli dítětem bez rozdílu. K dobré praxi patří i **přímá asistence ve třídách žáků**. Přínosem jsou **pravidelné konzultace** s rodi-

nami a **denní kontakt žáků a rodin s jejich asistentem**, což zajišťuje **předávání jasných, stručných a přesných informací a úkolů**, které jsou děti a rodiny schopny akceptovat.

„Pro překonávání běžných problémů souvisejících se školní látkou se mi osvědčily některé prvky ze vzdělávací metody Grunnlaget. Ta by v ideálním případě měla zacetlit mezery ve způsobu učení u těch nejmenších. Částečně ji lze ale uplatnit i u starších dětí, které mají problémy se zařazováním nových poznatků a jejich propojováním se starším učivem. Tím, že dítě nutíme nahlas opakovat i zjevné skutečnosti, často docílíme lepšího a trvalejšího pochopení logických souvislostí, které ostatní děti mají za přirozené.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

„Kromě postupů, které se zaměřují na jedince-žáka v rámci třídního kolektivu, vnímám jako nutné posílit povědomí o možnostech kognitivní stimulace těchto dětí, a to v předškolním a mladším školním věku. Zde můžeme čerpat z výzkumů a projektů v zemích na západ od našich hranic, ve kterých byla dokázána možnost stimulace mentálního potenciálu žáka s různým druhem zdravotních nebo sociálních hendikepů. Pro žáky pocházející z prostředí sociálně vyloučených lokalit to platí zvláštním způsobem, protože jejich aktuální výkony, ať už v diagnostice, či přímo při školní práci, leží hluboko pod jejich reálnou kognitivní kapacitou. Pro mnohé učitele to může znít nereálně, ale škola by se v této situaci měla pokusit intervenčními programy nahradit chybějící domácí stimulaci. Konkrétně mám na mysli Feuersteinovu metodu FIE – kognitivní obohacování, kde je ovšem problémem nákladný a časově náročný trénink pedagogů. Alternativu představuje metoda Grunnlaget, kterou v současné době aplikují předškolní kluby pro matky s dětmi na

většině poboček o. p. s. Člověka v tísní. Další nadějnou vlašťovku představuje biofeedback – metoda zaměřená na podporu soustředění.“

Jaroslav Šotola, koordinátor lokálního rozvoje v oblasti vzdělávání

Při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se osvědčuje **pravidelnost, vytrvalost, důslednost, princip názornosti, rozhodně je dobré si neklást přehnané cíle, postupovat po malých krocích**. Trpělivost je základem, aby si každý žák mohl zažít „pocit úspěšnosti“. **Zařazování speciálně pedagogických a didaktických pomůcek** je v této práci nezbytné, tj. vypracovávání jednoduchých pracovních listů, používání alternativních pomůcek a způsobů.

„Těmto dětem dělá velké problémy udržet si pozornost, a je proto potřeba předcházet vnějším vlivům, které by ji mohly narušovat. Vyplatí se proto s dětmi dělat více kratších úkolů, než jeden velký. Úkoly by měly být různorodé a takové, aby se pro ně děti nadchly. Dětem nadšení nikdy nevydrží příliš dlouho, a tak je dobré první fázi nadšení využít. Často se setkávám s odmítavým postojem, protože dítě předem předpokládá, že práci nezvládne. Právě to se děje ve škole. Děti dostávají špatné známky a nesnaží se to změnit, protože to podle nich nemá cenu. Je proto nutné klást jim jednoduché úkoly, které zvládnou, a neustále je za práci chválit. Zadání úkolu musí být srozumitelné. Pokud si nejsme jisti, že dítě zadání pochopilo, je nutné zadání zopakovat a ověřit si, že dítě chápe, co po něm chceme. Proto, abychom dětem co nejvíce ulehčili porozumění, je nutná názornost. V minulosti se mi osvědčilo například vysvětlovat dětem látku na věcech, které jsou jim dobře známé a které si dokážou představit.“

Zuzana Pokorná, lektorka vzdělávacích a volnočasových aktivit

„Při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi musíme často rezignovat na aktuální nedostatky ve škole a vrátit se k úplným základům. Místo malé násobilky, se kterou má dítě problémy, se tak přes sčítání a odečítání a jejich vztahu k násobení člověk dostane k vysvětlování, proč je potřeba ji umět. Když v zeměpise probíráme orientaci na mapě, musím se pracně vracet k základním informacím, že Země je kulatá a že kromě České republiky existují i jiné státy. Tyto zásadní mezery vznikají už v předškolním věku, kdy děti objevují svět kolem sebe a neustále se zdeptaných rodičů ptají PROČ. Sociálně znevýhodněné děti si tuto zvědavou fázi nahrazují ale až ve školním věku.“

Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách

Při vzdělávání těchto dětí je téměř nezbytné, aby speciálnímu pedagogovi nebo asistentovi byla poskytována **pravidelná supervize**, aby byl seznámen s **prevencí „Burn-out“ syndromu**. V dnešní době by tento servis měl být nezbytnou součástí ve všech pomáhajících profesích. Při naší práci se osvědčuje **nasazení, tolerance, otevřenost, kreativita, flexibilita, empatie, altruismus**, což do značné míry závisí na konkrétním osobnostním a charakterovém vybavení každého jednotlivého pracovníka, který s žáky pracuje. Pomoci může také vést si záznaky o práci s těmito žáky a být vždy vybaven jistou dávkou diplomacie, aby dokázal předcházet konfliktním situacím s rodiči.

MÁME TO TU HEZKÝ III: INKLUZIVNÍ ŠKOLY

Petra Klingerová

V České republice existují školy, které i navzdory neochotě obcí dokázaly otevřít své vzdělávací systémy znevýhodněným dětem, aniž by to znamenalo odliv ostatních dětí nebo snížení kvality výuky. Tyto školy vsadily na začlenění specifických nástrojů a aktivit do svých školních vzdělávacích programů i na posílení odměn pro pedagogy. Tedy vytvoření takové personální politi-

ky, která pozitivně oceňuje výkon a pracovní nasazení, nikoliv počet odpracovaných let. Díky tomu zajistily, aby škola zůstala atraktivní pro většinovou společnost a zároveň byla maximálně podpůrná pro žáky, kteří se potýkají s nějakým hendikepem.

„Specifickými“ aktivitami rozumíme především následující:

- zřizování doučovacích kroužků případně vyrovnávacích tříd, které pomohou uspět dětem, jejichž školní výkony jsou nižší, a které nezpomalí ostatní žáky;
- zaměstnávání asistentů pedagoga, kteří pracují individuálně s dětmi, jež potřebují jejich péči;
- zaměstnávání dalších poradenských pracovníků – školních psychologů, speciálních pedagogů;
- zajištění bezplatné stravy a školní družiny pro sociálně znevýhodněné děti;
- úzká spolupráce s mateřskými školami, případně neziskovými organizacemi, které realizují předškolní vzdělávání s cílem zapojit do něj děti, jež se předškolní přípravy zpravidla neúčastní a následně ve škole selhávají;
- otevřenost vůči rodičovské i jiné veřejnosti – vtažení rodičů do činnosti školy, zapojení školy do života komunity – pořádání kulturních akcí a vzdělávacích akcí v prostorách školy, které jsou určeny pro širokou veřejnost;
- otevřenost vůči moderním pedagogickým metodám;
- zaměstnávání kvalitních pedagogů, týmová spolupráce, důraz na zdravé školní klima;
- vybavení školy kvalitní technikou, kvalitními pomůckami apod.

Školy, které se rozhodly jít proinkluzivní cestou, se po počátečních problémech, které mnohdy zahrnovaly i rozsáhlé personální obměny a konflikty s veřejností, staly v daných obcích a často i regionech vyhledávanými vzdělávacími institucemi s výjimečným renomé. V následujících kapitolách bychom vám rádi představili některé školy, které se touto cestou v uplynulých letech vydaly.

POBEŽOVICE: OTEVŘÍT ŠKOLU ZNAMENÁ PŘEDEVŠÍM OTEVŘÍT SEBE SAMA

Vladimír Foist

Současná náročná doba přináší mj. i to, že se v jedné třídě vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i z většinové společnosti. Tento jev je logickým vyústěním dění v dnešním světě. Školy se stále častěji setkávají s problémy vyplývajícími ze střetů rozdílných prostředí v rámci velmi křehkého školního klimatu. Inkluzivní vzdělávání chápeme jako způsob vedení školy v určitém stylu, který předpokládá zařazení všech dětí bez rozdílu do běžného školního života.

Společné vzdělávání není rozhodně žádnou žhavou novinkou, ale přeci jen je nezbytné školu připravit na určité změny. Podstatou funkčnosti systému je připravenost školy po všech stránkách. V rámci transformace je nezbytné vytvořit prostředí spojené společnými cíli, se kterými se ztotožňuje převážná většina pedagogického týmu.

Každá škola přitom musí vycházet z regionálních potřeb a problematiky, zvážit své možnosti a na základě získaných informací stanovit potřebnou strategii. Naším dlouhodobým cílem je přispět vzdělávacím programem ke stabilizaci regionu a pomoci žákům objevovat nové možnosti seberealizace a potenciál prostředí. Schůdnou cestou se nám jeví vytvoření určité komunity související se školou (žáci, pedagogové, zřizovatel, rodiče, veřejnost, zaměstnanci školy, partneři) tak, aby se pokud možno všichni zúčastnění ztotožnili s našimi záměry a určitou měrou se podíleli na jejich realizaci. Celý proces souvisí s ekonomickou, personální a materiální stabilitou – pevně vytvořeným a funkčním zázemím, které nabízí dostatek příležitostí k zapojení do různých aktivit pro všechny zúčastněné.

Naše škola zahrnuje celkem 26 spádových obcí v sociálně velmi rozmanitém a ekonomicky nestabilním pohraničním regionu, navštěvuje ji 240 žáků. Součástí školy je školní klub a druž-

na, nabízející žákům, dětem z okolí i rodičům téměř tři desítky zájmových kroužků a aktivit, včetně dlouhodobých akcí (např. školní liga ve floorbale) i zájmových kurzů (vodácký, bruslení, pobyt v přírodě, lyžování apod.) Díky rozvojovým programům MŠMT a prostředkům z evropských fondů se nám během tří let podařilo vytvořit školní poradenské pracoviště a klub pro nadané děti Albert. Toto zařízení poskytuje individuální péči téměř čtyřem desítkám dětí, provádí monitoring klimatu tříd a zajišťuje akutní péči při řešení problémů. Školního psychologa a speciálního pedagoga doplňují tři asistenti. Vzhledem k narůstajícímu počtu romských dětí řešíme možnost získat specialistu pro řešení potřeb této významné komunity. Jsem přesvědčen, že toto pracoviště sehrálo jednu z klíčových úloh v probíhající transformaci. Zcela zásadní se jeví možnost poskytnutí okamžité pomoci s řešením výchovných i vzdělávacích problémů a díky preventivní, téměř privátní péči, se daří předcházet i celé řadě patologických situací a problémů. Rozhodující vliv má individuální péče a zesílení komunikace s rodinami ze sociálně slabého prostředí.

Od roku 2008, kdy byl nástupem nového vedení školy odstartován cílený transformační proces, řešíme většinu potřeb formou grantů a projektů. Právě tyto zdroje jsou pro nás jediným možným způsobem, jak se vypořádat s procesním podhodnocením ekonomických a personálních potřeb.

Pro názornost uvádím v bodech některé zásadní kroky na příkladu tvorby poradenského pracoviště v časovém sledu:

- 2008/2009: zřízení školního klubu, reorganizace systému, 0,5 úvazek asistenta pro žáky se SPU, znásobení zájmové činnosti, zařazení kurzové výuky;

- 2009/2010: posílení práce asistenta na 0,8 úvazku, zřízení zájmového klubu Albert ve spolupráci se SPP, komunitní plán, společná strategie se zřizovatelem, zahájení činnosti speciálního pedagoga, externí spolupráce s psychologem pedagogicko-psychologické poradny;
- 2010/2011: dotvoření poradenského pracoviště, posílení činnosti asistentů na 2,5 úvazku včetně asistenta pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Celý proces je relativně velmi náročný především z hlediska časových limitů stanovených pro práci asistentů. Není jednoduché na školu našeho typu získat pro tuto práci odborníka především proto, že rozvojový program neznamena jistotu pracovního místa, které navíc není finančně ohodnoceno způsobem odpovídajícím náročnosti práce. Pro vedení školy tak vyplývá nutnost podávání opakovaných žádostí a neustálé zdůvodňování potřeb rozpočtovým a nadřízeným orgánům. Slabou stránkou je i náročnost účetního systému v případě rozčlenění rozpočtu do více středisek a účelových znaků.

Také granty financují jen časově omezenou epizodu školního života a je opět na vedení školy zajistit návaznost a udržitelnost systému bez podpůrných prostředků. Zde hraje klíčovou roli „výchova“ pedagogů a realizačního týmu stejně jako nutnost plánování dlouhodobých procesních kroků. Ukončení jednoho grantu znamená mít „v kapse“ připravené další návazné projekty a nepřerušit dotační řetěz. Pokud se podaří vedení školy vytvořit tým učitelů ochotných předkládat a spravovat grantové záměry, je napůl vyhráno. Nezanedbatelnou motivací je možnost navýšení osobního příjmu učitele formou dohod za práci na projektech. Věřím, že dnešní učitel by měl být srozuměn s tím, že projektová práce je součástí jeho profesního vytížení. Pokud se podaří skloubit projektovou činnost s hlavní náplní školy a oživit výuku, poskytnout učitelům prostor k další

seberealizaci a modernizovat prostředí, je pak mnohem jednodušší přesvědčit celou školní komunitu o pravdivosti myšlenek inkluzivního vzdělávání.

Zde jsou některé potenciální aktivity a jejich plusy a minusy z pohledu vedení školy:

- rozvojové programy MŠMT – jejich nevýhodou jsou časové limity a nejistota pro příští období. Výhodou je naopak jejich relativně jednoduchá administrace a dostupnost;
- granty EU (např. OP VK, ROP, MMR) – nevýhodou evropských dotací je složitá administrativa a celkově velká pracovní náročnost, riziko vyplývá i z velkých nároků na odbornost a manažerské dovednosti. Výraznou výhodou je výše finanční částky a možnost financovat z těchto prostředků i investiční potřeby;
- zahraniční inspirace – např. projekt Comenius, který jednoznačně přinesl naší škole pocit evropské sounáležitosti i ujištění, že jsou naše záměry realizovatelné.

Závěrem si dovoluji připojit některá doporučení na základě vlastních zkušeností. Vedení školy by mělo provést důkladnou analýzu prostředí, zjistit vliv jednotlivých komunit, prezentovat své záměry na veřejnosti, úzce spolupracovat se všemi složkami v regionu, především se zřizovatelem. Mělo by otevřít školu rodičům prostřednictvím společných aktivit, dnů otevřených dveří, oblíbených jarmarků, pozvat je do výuky a přizvat je ke spolupráci, vydat se cestou hledání oblastí, kde jsou děti z různých komunit úspěšné, a dopřát jim radost z úspěchu, zařadit do výuky ucelený systém projektových tematických dnů a pracovat v heterogenních skupinách, spolupracovat s odborníky

a místní správou a samozřejmě pravidelně informovat veřejnost o dění ve škole prostřednictvím dostupných médií.

Vraťme školám na malých městech jejich úlohu vzdělávacích a zároveň společenských center, od kterých se odvíjí podstatná část života regionu. Škola poskytující inkluzivní vzdělávání je především školou otevřenou. Otevřít školu znamená otevřít sebe sama. Není to vždy jednoduché, ale je právě na vedení jednotlivých škol, aby i přes nesnáze a překážky dokázala „hledět za kopec“ a věřit ve zdravý lidský rozum, v porozumění i komunikaci a ve vzájemnou toleranci, svobodu a úctu k člověku.

JÁCHYMOV: INKLUZIVNÍ ŠKOLA JE OBRAZEM MODELU NORMÁLNÍ FUNKČNÍ SPOLEČNOSTI

Jan Musil

Problémy s udržitelností školy řeší mnoho ředitelů škol i vedení radnic. Jednou z nejčastějších příčin jsou problémy s rostoucím počtem dětí se socio-kulturním znevýhodněním, často romských. Dlouholeté zkušenosti společnosti GAC přitom ukazují, že dojde-li k prolomení magické bariéry 30 % romských dětí ve spádové oblasti školy, nastává postupný odliv žáků z majority. Téměř jediným smysluplným řešením tohoto problému je velmi náročný přechod školy na školu inkluzivního typu. Právě tuto cestu jsme si zvolili v Jáchymově. Coby jediná škola malého města (počet obyvatel pod hranicí 3.400 obyvatel) s poměrně početnou romskou menšinou (Jáchymov patří do 2. skupiny měst, které využívají přímé podpory Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách) se směřování k inkluzivnímu modelu vzdělávání stalo součástí strategického plánu města.

Do transformace školy se rozhodně nelze pustit bez připraveného, kvalitně odměňovaného a empatického pracovního kolektivu. Proto musela nejdříve proběhnout postupná obměna pedagogického sboru, včetně jeho částečného omlazení, a zároveň došlo také ke kompletní obměně vedení školy. Kromě

toho byla odstartována podpora všech forem dalšího vzdělávání a zařazen cyklus team-buildingových aktivit na podporu pevnějších neformálních vazeb a ztotožnění se se základními cíli strategických dokumentů školy.

Přechod k inkluzi by nebyl zároveň možný bez aktivního využití všech možných prvků fundraisingu. Při zajišťování financování potřeb naší školy významně pomohlo podání vlastních projektů v rámci evropských dotací – konkrétně globálního grantu Karlovarského kraje v rámci opatření 1.2 *Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost s názvem Integrovaný vzdělávací systém města Jáchymov – Mosty* (s dotací téměř 4 miliony korun) a projektu *Inkluzivní škola – Transformace ZŠ Marie Curie-Sklodowské a MŠ Jáchymov na školu inkluzivního typu* (taktéž OP VK). Díky nim a dalším navazujícím projektům vznikly na naší škole nejen podmínky pro vytvoření systému odborných podpůrných služeb (psychologických, speciálně pedagogických i logopedických), ale také funkční systém minimální garantované péče (součástí školy je i předškolní zařízení a přípravná třída) a Centrum prevence a funkčního systému péče o žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání.

Vytvoření obdobného systému není v současnosti samozřejmě možné bez obrovských finančních ingerencí ze strukturálních fondů. Bez vzájemné součinnosti obou hlavních partnerů, zřizovatele a vedení školy, zároveň nelze realizovat dílčí rozvojové kroky, přičemž cíle musí vždy korespondovat s představami jednotlivých skupin obyvatel města.⁸ Rozhodně se tedy nejedná o jednoduchý, ani časově krátký proces, neboť hlavním cílem je vytvoření skutečně spravedlivého vzdělávacího systému založeného na principech multikulturalismu. Naše zkušenosti z Jáchymova ale ukazují, že model, který začleňuje drtivou většinu dětí do tzv. hlavního vzdělávacího proudu, je v současnosti možný, a to bez ohledu na velikost města či školy. Inkluzivní škola je obrazem modelu normální funkční společnosti.

8 Více viz www.socialni-zaclenovani.cz/chomutov.

Základními podmínkami, které determinují úspěšnost či neúspěšnost školy při směřování k inkluzi, jsou podle našich zkušeností:

1. vybudování stabilizovaného pracovního kolektivu;
2. nalezení optimálního konsensu se zřizovatelem v oblasti rozvoje školy;
3. hledání a nalézání zdrojů; stanovení priorit dlouhodobého plánu rozvoje;
4. postupná rekonstrukce infrastruktury školy;
5. tvorba a úpravy vlastního školního vzdělávacího programu;
6. vytvoření partnerských vazeb, vstup do projektů v rámci strukturálních fondů;
7. vytváření proinkluzivních nástrojů a opatření s využitím dotačních systémů;
8. škola = základna rozvoje celoživotního učení v celé lokalitě.

JAK DOPADLO ZRUŠENÍ „ROMSKÉ ŠKOLY“ ANEB KAZUISTIKA Z KRNOVA

Viktor Piorecký a Tomáš Habart

Město Krnov se nachází v příhraniční oblasti s nedávnou pohnutou minulostí (odsun německých obyvatel, tvrdé ekonomické a sociální dopady transformace po roce 1989 atd.), která dosud silně ovlivňuje zdejší život – vysoká nezaměstnanost, odchod mladých lidí do jiných měst apod. V Krnově žije cca 200-800

sociálně vyloučených obyvatel, především Romů. Do 80. let žili rozptýleni po celém městě, poté byli postupně sestěhováni do jedné lokality. Velká část romských dětí chodila na přelomu tisíciletí do jedné základní školy, která v důsledku toho získala punc „romské školy“ a ztratila tak atraktivitu pro většinu ostatních rodičů. Podívejme se blíže na proces, jak k tomu došlo, i na důvody, které vedly město k rozhodnutí školu zrušit.

Krátká historie ZŠ náměstí Míru

ZŠ náměstí Míru byla v 90. letech 20. století menší základní školou, které koncem dekády hrozilo kvůli poklesu počtu žáků uzavření. Škola však byla zároveň spádovou pro žáky z blízké sociálně vyloučené lokality (obývané zejména Romy). Na tento fakt reagovala opatřeními, která měla za cíl zvýšit připravenost předškoláků na školní docházku. Škola proto otevřela nultý ročník (ročně mezi 12-24 dětmi), zavedla pozice asistenta pedagoga, zajišťovala pro rodiny doučování a mimoškolní aktivity a usilovala o kreativní a vůči žákům i rodičům přátelské klima. Otevřený koncept školy však měl i odjinud dobře známý efekt – každoročním přibýváním až dvou desítek romských dětí se škola postupně stala nepřijatelnou pro ostatní rodiče. Přestupem většinových dětí na jiné školy se ze ZŠ náměstí Míru vyprofilovala během několika let „romská škola“. K tomu navíc naplněná pouze z jedné třetiny, a tedy pro město značně finančně nákladná. Vývoj popisuje O. Válek, tehdejší vedoucí odboru školství na MěÚ následovně: *„Předškolní přípravě romských dětí se jako první začala věnovat ZŠ na Chářovské ulici v roce 1998. Tato škola se ze dvou od sebe vzdálených objektů v roce 2002 přestěhovala do vhodnějších podmínek na novou adresu na náměstí Míru, kde fungovala do 31. 8. 2008. Během tohoto časového vývoje se stala školou, kterou v první až páté třídě navštěvují z 99 procent romské děti. Přes ukončení provozu školy zůstalo na škole pracoviště předškolní přípravy, které se stalo detašovanou součástí ZŠ na Smetanově okruhu.“*

Tehdejší místostarostka Krnova Alena Krušinová před rozhodnutím městské rady představila veřejnosti vizi dalšího postupu následovně: *„Sami Romové nemají na další existenci školy jednotný názor. Část jich má zájem školu udržet, část chce své děti integrovat do zbývajících základních škol, což by znamenalo zánik této školy. (...) V současné době, kdy školu na náměstí Míru navštěvuje na 60 romských dětí, nejsou ostatní krnovské školy na integraci připraveny. Aby byl celý proces jejich integrace úspěšný, musí být řešen komplexně. Je třeba připravit rovnoměrné rozmístění dětí do jednotlivých škol, zajistit proškolení učitelů pro práci s menšinou, nabídnout volnočasové aktivity pro děti, připravit přípravné třídy na každé škole a další.“* (Krnovské listy č. 10, ročník 10)

Vedení města se budoucností školy zabývalo ještě před rokem 2006, ovšem k zásadnímu rozhodnutí došlo až s novým vedením – v červnu 2007 bylo po řadě debat rozhodnuto o zrušení školy. Mezi hlavní argumenty patřily ekonomické důvody, nicméně nejen ty: *„Věříme, že pokud romské děti budeme do škol integrovat už od první třídy, budou mít větší šanci jak na vyšší vzdělání, tak na sžítí se s ostatními dětmi. A samozřejmě také naopak, děti majority budou už od malička přicházet do styku s romskou menšinou a budou tak mít příležitost pochopit odlišnosti Romů, což by mělo vést k rovnoprávnému soužití romské menšiny s majoritou,“* upřesnila Alena Krušinová. (Krnovské listy č. 14, ročník 10)⁹

Již v září nebyla otevřena první třída a dvanáct prvňáčků bylo rozděleno do ostatních krnovských škol. Následovaly měsíce vyjednávání s klíčovými osobami, zejména s řediteli ostatních základních škol ve městě a s rodiči z vyloučené lokality. Důraz byl cíleně kladen na respektování a zapojení všech stran do řešení. S rodiči se setkala jak asistentka ze školy, tak přímo

9 Podrobně je celý proces rozhodování o škole popsán v publikaci *Příběhy ze špatné čtvrti*, Člověk v tísni, 2007, s. 32-36 a v Krnovských listech, např. č. 10/2007, 14/2007, 6/2008 atd. Ke stažení na www.krnov.cz.

tehdejší místostarostka. Výsledkem debat byla shoda, že situaci je potřeba řešit v několika rovinách – posílení spolupráce mezi školami a zřizovatelem, komunikace s rodiči, zvyšování kompetencí pedagogů apod. *„Zatím vše probíhá v klidu a podle plánu. Ředitelé škol byli velmi ochotní přijmout tyto děti a také Romové s umístěním svých dětí do jiných škol souhlasili. Teď bude záležet na tom, jak se s romskými dětmi ve třídě vyrovnají pedagogové. Budeme muset také zajistit, aby v každé škole pracovali romští asistenti, protože komunikace školy s romskou komunitou bude nezbytná. Rovněž bychom chtěli zachovat kontinuitu mimoškolních kroužků, do kterých se romské děti již zapojily v přípravných ročnících,“* uzavřela místostarostka Krušinová. (Krnovské listy č. 14, ročník 10)

Zároveň bylo dohodnuto, že původní budova školy bude i nadále využívána pro přípravné ročníky: *„Aby desetileté snažení o vzdělávání romských dětí nepřišlo vniveč, přivítali jsme nabídku ředitele Základní školy na Smetanově okruhu, že si jeho škola pod sebe vezme přípravné ročníky a ty ponechá v budově, do níž jsou Romové zvyklí chodit. Po absolvování nultého ročníku pak budou děti přecházet do první třídy na tu školu, do níž podle školského obvodu patří,“* uvedla starostka Renata Ramazanová. (Krnovské listy č. 6, ročník 11)

Přes médii očekávané dramatické zprávy (podle dnešní místostarostky R. Ramazanové novináři vyžadovali od radnice katastrofická prohlášení) proběhlo uzavření školy hladce (událost nakonec pokrývala pouze regionální média).

Zúčastněné strany dnes zdůrazňují následující příčiny úspěšnosti dosavadního procesu:

- odhodlání a reálné vize radnice;
- včasné řešení akce a její plánování;

- vzájemná komunikace a shoda všech škol (nutný byl prvotní nátlak zřizovatele);
- práce v lokalitě – komunikace s rodiči (přes terénní sociální pracovníky města);
- změna spádovosti (rozdělení vyloučených ulic mezi všechny školy, základem byla matrika z minulých let);
- dohoda se Slezskou univerzitou v Opavě na zajištění dalšího vzdělávání pedagogů.

Při rozdělování žáků do ostatních škol bylo zavedeno pravidlo maximálně tří žáků z lokality v jedné třídě s tím, že sourozenci vždy chodí do jedné školy. Po zápisech do prvních tříd zároveň školy vzájemně konzultují případné přerozdělení budoucích žáků. Absence žáků se řeší kontinuálně a individuálně skrze asistenty pedagoga a terénní sociální pracovníky.

Zmíněný přípravný ročník pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí funguje pro cca 15 dětí, které jsou poté důsledně rozdělovány do ostatních škol. Do mateřské školy dochází cca 5 dětí z lokality. Zbývající děti nenavštěvují žádné předškolní zařízení. Respondenti považují za hlavní překážky vzdálenost mateřské školy od bydliště a poplatky za stravování.

Souběžně vznikla řada služeb v nových projektech financovaných z evropských fondů. Ačkoliv jsou jejich výsledky prokazatelné a oceňované pedagogy, rodiči i veřejností, jejich rozsah je stále nedostatečný a i ty fungující jsou ohroženy nedostatkem finančních prostředků.

Podobně je tomu s využíváním asistentů pedagoga. Dostatečné rozšíření jejich cenných služeb není možné kvůli nejistému financování. Jedna ze škol má dokonce jen jednoho asistenta, který přechází mezi třídami. Podle zkušeností musí být asistent

pedagoga především odborník, nicméně podle respondentů je výhodou, když tuto pozici zastávají Romové. Školní psycholog funguje pouze v jedné škole, a to na poloviční úvazek. Nejbližší pedagogicko-psychologická poradna prochází v současné době hlubokými změnami, spolupráce v poradenských službách je tedy výrazně omezená.

Problémem také zůstává malá nabídka učebních oborů v okolí a velká nezaměstnanost v regionu, přestože se uplatnění žáků po základní škole stále zlepšuje.

V Krnově byla také nedávno sloučena ZŠ praktická, zřizovaná krajem, se speciální školou Slezské diakonie. Z celkových 60 žáků pochází 12 z vyloučené lokality. Poměrně nízké procento těchto dětí (oproti jiným městům) je údajně způsobeno i specifickou okolností – ZŠ praktická byla v lokalitě v minulosti rodiči odmítána kvůli neoblíbené bývalé ředitelce. Praktická škola v současnosti spolupracuje s ostatními školami na podpoře speciálně pedagogických kompetencí jejich týmů. Po zrušení ZŠ náměstí Míru nezaznamenali v této škole nárůst dětí, naopak počet dětí neustále mírně klesá.

Zásadní roli v zapojování dětí z vyloučené lokality do ostatních škol hrají finance. Město školám na základě dohody předfinancovává projekty OP VK (50 % na účelové výdaje, 50 % na administraci). Jako příklad zmiňme několik aktivit, které se osvědčily na ZŠ Janáčkovo náměstí, která je projektovým partnerem organizace Reintegra. Finanční podpora města je podle ředitele školy K. Handlíře důležitá pro to, aby se škola mohla soustředit na obsah projektu, aniž by se musela zatěžovat rozsáhlou administrativou. Z projektu je zajištěn asistent pedagoga, který se soustředí na individuální přípravu žáků a spolupracuje s Centrem následné péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde probíhá doučování a příprava na školu, psaní domácích úkolů. Tato komunikace je vyhodnocována jako velmi důležitá. Asistent spolupracuje i s respektovaným terénním

sociálním pracovníkem, který dochází do rodin, řeší absence, doučování, poplatky za pomůcky a výlety apod.

Centrum následné péče je se školou spojeno informačním systémem, takže pedagog, asistent i odborní pracovníci centra sdílí, co se aktuálně žák učí a v čem potřebuje pomoci. Ředitel zdůrazňoval, jak jednoduše lze zvýšit motivaci žáků osobním zážitkem úspěchu – žák je přezkoušen z tématu, na které se den předtím připravil s pomocí v centru. Velmi nápomocná je každodenní komunikace mezi školou a centrem, soustavnost práce a snaha o zapojení rodičů.

Pedagogové využívají i nově vytvořený e-learningový modul zaměřený na Romy a sociální vyloučení. Součástí vzdělávání jsou i kulaté stoly za účasti rodičů, workshopy a návštěvy lokality. „Důvěru získávají učitelé s úspěchem,“ tvrdí ředitel Handlíř. Nyní pedagogové již dle všeho neřeší potřebu podpory sociálně vyloučeným a romským žákům, ale její míru.

Ředitel ZŠ Janáčkovo náměstí hodnotí projekt jako úspěšný, a to zejména v těchto bodech:

- téměř nulová školní absence (řeší se ihned v den, kdy vzniká, platí domluva s praktickými lékaři);
- cca 30 % lepší prospěch všech žáků;
- minimum propadnutí;
- i děti u zápisu doporučitelné na odklad se údajně dokážou během první třídy vytáhnout do průměru.

Začleňování dětí z lokality napomáhají i další aktivity, např. klub Zvídálek krnovské Charity, který zajišťuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Vzhledem k tomu, že sídlí přímo v lo-

kalitě, dokáže efektivně zajišťovat komunikaci s rodiči znevýhodněných dětí. Stěžejní je to, že jsou aktivity úzce provázané dohromady a tvoří tak funkční portfolio doplňujících se služeb. Naopak slabinou je fakt, že aktivity probíhají jen na jedné škole a není zajištěné jejich financování po ukončení projektu.

Zrušení školy - dobré nebo špatné řešení?

S ohledem na popsané zkušenosti lze i po takřka pěti letech souhlasit s komentářem Tomáše Habarta, tehdejšího pracovníka obecně prospěšné společnosti Partners Czech: *„Postup města se mi v dané situaci jeví ze všech možností jako nejvhodnější. (...) Na přístupu města je mi sympatická otevřenost, se kterou se staví k hledání optimálního řešení složitého problému. Tím myslím společná jednání města, zástupců školy, vedení ostatních škol i dalších odborníků odjinud, konzultace s rodiči, zvažování různých argumentů a podobně. Dále je skvělé, že si město uvědomuje, že nelze pouze administrativně zrušit školu, ale že je zapotřebí zajistit další doprovodné aktivity, například dále vzdělávat pedagogy, provozovat přípravné třídy pro předškoláky, spolupracovat s neziskovými organizacemi nebo terénními pracovníky. Za důležité pokládám zapojení dostatečného množství asistentů pedagogů, kteří pracují s dětmi i s rodiči dle individuálních potřeb a přirozeně tak propojují školy s rodinami. (...) Nikoli nepodstatným argumentem pro rozhodnutí města jsou i finanční úspory, jejichž část by v ideálním případě měla být použita právě na financování podpůrných aktivit.“* (Krnovské listy č. 6, ročník 11)

Zdá se, že se v Krnově podařilo dodržet poměrně ambiciózní komplexní postup, který pramenil ze zájmu vedení města o funkční zapojení dětí z lokality do škol hlavního vzdělávacího proudu. Město mělo poměrně jasnou představu, do jejíž realizace se snažilo zapojit co nejvíce subjektů. Samozřejmě napomohlo i několik dalších okolností, např. to, že šlo o malou školu s řádově desítkami žáků. Výhodou také je, že možnosti dojíždění do základních škol mimo město jsou velmi omezené

a pro většinu dětí je tak jedinou možností docházka do jedné z několika krnovských škol, což do jisté míry zaručuje rozmanitost ve skladbě jejich žáků.¹⁰ Žáci z lokality tak nepřichází do zcela homogenního prostředí škol.

Některé školy také na situaci reagovaly vytvořením proinkluzivních nástrojů, které se již nyní velmi osvědčují a bezpochyby přinesou cenné zkušenosti do budoucna. Bohužel, jejich dlouhodobé trvání je značně nejisté s ohledem na projektové financování. Situace je stále velmi vratká a bez dlouhodobé a systematické podpory nevypadá budoucnost zas tak růžově.

¹⁰ Jinou otázkou, podobně jako v dalších městech, je odchod nejlepších žáků na víceletá gymnázia. Mezi častými argumenty pro přechod na víceleté gymnázium se údajně často objevuje přítomnost Romů ve třídách na ZŠ.

KUDY K INKLUZI? PŘÍKLADY DOBŘE PRAXE ZE ZAHRANIČÍ

TOMÁŠ HABART

V předchozích textech jsme se směřem ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí věnovali především popisu situace v České republice a tomu, co je možné změnit. Nastínili jsme, že existuje celá řada překážek, ale představili jsme i školy, které je úspěšně překonávají. Domníváme se, že při zavádění inkluzivních opatření není třeba vymýšlet vše od nuly, ale že je možné poučit se z nedostatků i úspěchů vzdělávacích systémů v zahraničí. V poslední kapitole bychom se proto rádi krátce podívali na zkušenosti ze zemí, které již na cestě ke společnému vzdělávání dětí urazily podstatně delší cestu než Česká republika.

FINSKO

Finové mají základní školství, které se již několik let řadí mezi světovou špičku. Kvůli svému důrazu na společné vzdělávání dětí bývá rovněž hojně citováno zastánci inkluze, zatímco na jiné působí naopak jako pověstný „rudý hadr“. Předkládáme tedy výstupy z několika renomovaných studií, které vyhodnocují poslední výsledky měření PISA.

Studie OECD *Strong Performers and Successful Reformers in Education* z roku 2010 zdůrazňuje jako silnou stránku finského školství, že školy dokážou kvalitně vzdělávat všechny děti, aniž by záleželo na jejich rodinném zázemí, socio-ekonomickém statusu nebo jejich schopnostech. Za možné faktory tohoto úspěchu pak označuje:

- politický konsensus na společném vzdělávání všech dětí;
- očekávání toho, že všechny děti dokážou dosáhnout vysoké úrovně vzdělání bez ohledu na rodinné zázemí nebo regionální specifika;

- snahu o vynikající kvalitu výuky;
- kolektivní odpovědnost školy za studenty, kteří mají potíže s učením;
- skromné finanční prostředky, které jsou vázané přímo na jednotlivé třídy;
- důvěrné klima mezi pedagogy a komunitou. (OECD, 2010a, s. 117)

Autoři uvedené zprávy nepopírají význam specifického vývoje země, nicméně odmítají argumenty skeptiků, že finské zkušenosti jsou nepřenositelné. Změna vzdělávacího systému byla dlouholetým procesem, na jehož počátku stál politický konsensus mezi hlavními politickými stranami dosažený brzy po 2. světové válce, který řadil reformu vzdělávacího systému mezi priority státu. Není bez zajímavosti, že již první komise z roku 1945 iniciovala terénní výzkumy ve 300 školách. Podobně je z dnešního pohledu zajímavá odezva univerzit a učitelů „grammar schools“, pětiletých škol doplňujících povinnou šestiletou školní docházku.¹¹ Doporučení druhé komise z roku 1946 k vytvoření jednotné osmileté školy pro všechny děti byla kvůli silnému nesouhlasu právě těchto pedagogů rychle zamítnuta.

Zvrat přišel o dekádu později, kdy komise znovu doporučila zavedení jednotných – tentokrát devítiletých – škol zřizovaných samosprávami. Návrh vzbudil dlouholetou vzrušenou debatu nad otázkou, nakolik je potřebné a žádoucí umožňovat vyšší vzdělání velkému množství studentů. Reformní legislativa o jednotné základní devítileté škole tak byla přijata až na konci roku 1968. Samotná realizace změn začala až v roce 1972 a postupně probíhala od severu země k větším městům na jihu, kde byla dokončena v roce 1977. Zpráva cituje tehdejšího úředníka ministerstva školství zodpovědného za hladký průběh změn – podle něj se jednalo o rozsáhlou reformu, která byla pro učitele,

11 Na grammar schools se hlásili žáci ve 4. nebo 5. třídě základní školy a byly chápány jako příprava na další gymnaziální a univerzitní studium. V roce 1950 měla pouze čtvrtina finských žáků přístup na grammar schools, z nichž dvě třetiny byly soukromé.

uvyklé na dosavadní systém, velmi náročná. „Byli navyklí učit ve školách s vybranými dětmi a jednoduše nebyli připraveni na školský systém, ve kterém jsou v jedné třídě velmi chytré děti s méně chytrými dětmi. Přijetí těchto reforem trvalo řadu let, v některých školách až do doby, než starší učitelé odešli do penze.“¹²

Klíčem k úspěchu změn bylo nové kurikulum všeobecných/jednotných škol (comprehensive schools), do jehož pětileté přípravy byly zapojeny stovky pedagogů. Kurikulum umožňovalo ve vyšších ročnících rozlišit v některých předmětech (zejména v matematice a v cizích jazycích) tři úrovně znalostí, kdy první úroveň odpovídala úrovni původních základních škol a nejvyšší úroveň pak úrovni původních grammar schools. V polovině 80. let bylo zrušeno i toto dělení.

Ve stejné době docházelo zároveň k decentralizaci vzdělávacího systému a čím dál větší část kompetencí a zodpovědnosti byla přesouvána z ministerstva na obce a samotné školy. Důležitým momentem reformy bylo zaměření na vynikající úroveň pedagogů. Autoři změn si již na počátku 70. let uvědomili, že naplnění ambiciózního plánu vytvoření společné školy pro všechny děti bude vyžadovat různé systémy podpory a vysokou míru porozumění, znalostí a dovedností každého jednotlivého učitele. Nezbytnou podmínkou pro výkon profese se tak stalo ukončené univerzitní pedagogické vzdělání. Součástí proměny byly též povinné vzdělávací semináře pro pedagogy.

V důsledku změn v základním školství došlo v 80. letech i k transformaci systému středního školství. Počet mladých lidí s dokončeným středním vzděláním se od 70. let zvýšil z 30 % na současných 90 %. Později došlo i ke změnám v odborném školství, jejichž výsledkem je prostupnost systému tak, aby absolventi všech oborů měli přístup na univerzity. V současnosti

¹² Tamtéž, s. 120.

tak 43 % dvacetiletých Finů studuje v terciárním vzdělávání, což je nejvyšší podíl v Evropě.

Nelze odhlédnout od faktu, že vývoj finského školství je v posledních dekadách spjat s rozvojem finské ekonomiky i s celospolečenským důrazem na sociální stát a sociální a ekonomickou rovnost. Ekonomické problémy země z počátku 90. let 20. století vedly k cílené diverzifikaci ekonomiky s důrazem na vytvoření znalostní společnosti založené na informacích, výzkumu a vývoji. Došlo k úzké spolupráci terciárního vzdělávání a průmyslu. Právě z firemního prostředí vzešly požadavky na vzdělávací systém směřující k rozvoji kreativního myšlení studentů a k rozvoji jejich schopností řešit konflikty, pracovat v týmu a vytvářet projekty propojující odlišné sektory.

Autoři zprávy dále zdůrazňují, že schopnost finských škol reagovat na poptávku po těchto „měkkých dovednostech“ byla nesmírně rychlá a efektivní. To bylo umožněno nejen formálním kurikulem, ale ve stejné míře i kulturou a klimatem škol.

Studie vyzdvihuje několik charakteristik, které stojí za úspěchem finského školství:

- Systém přesahuje samotné vzdělávání – školy nabízí plný servis zahrnující kromě možnosti stravování pro děti i další pomoc rodinám v nouzi, např. zdravotnické a dentální služby nebo psychologické a další poradenství.
- Významná je podpora dětí se speciálními potřebami a role speciálních pedagogů působících standardně na každé škole. Pedagogové předpokládají, že při včasné diagnostice a intervenci může být většina dětí úspěšně vzdělávána v běžných třídách. Speciální pedagogové úzce spolupracují s třídními učiteli a snaží se jednak dostatečně včas identifikovat žáky vyžadující péči navíc a jednak poskytují těmto žákům individuálně nebo v malých skupinkách dodatečnou podporu tak, aby byli schopní udržet krok se svými spolužáky.
- Za žáky se speciálními potřebami nejsou zodpovědní pouze třídní a speciální učitelé. Součástí péče o tyto žáky jsou

pravidelná setkávání ředitele, speciálního pedagoga, školní sestry, školního psychologa, sociálního pracovníka a daných třídních učitelů (dvakrát do měsíce na dvě hodiny), při nichž jsou obecně probírány jednotlivé třídy na škole i podrobně diskutovány individuální případy dětí. Přizvání bývají i rodiče žáka. Hledají se možnosti podpory dětí v rámci školy, případně i mimo školu (lékařská, psychologická, sociální pomoc).

- Kurikulum plní funkci rámce vzdělávání a nabízí tak vysokou míru autonomie, ale zároveň vyžaduje i vysokou míru zodpovědnosti škol. Pozice pedagogů je velmi nezávislá a mohou si do značné míry sami určit, co a jak budou učit. Pedagogové jsou zodpovědní za průběžné hodnocení žáků na základě kurikulárně vymezených pravidel, přičemž cíleně vedou studenty k neustálému sebehodnocení. Od studentů ve vyšších ročnících se očekává schopnost podílet se na vytváření svého individuálního vzdělávacího programu.
- K efektivitě finského školství přispívají i kulturní a sociální faktory, např. konsensus na dosahování sociální koheze; vysoká míra důvěry občanů ve stát a vládu; velké množství škol s menším počtem žáků, kde všichni pedagogové znají všechny děti; výrazná prestižnost učitelské profese apod.
- Základním kamenem finského vzdělávacího systému je výjimečná odbornost pedagogů a schopnost vést třídu tak, aby ze vzdělání profitovaly všechny děti. Budoucí pedagogové jsou již na fakultách seznamováni s praxí – skrze intenzivní praxi ve fakultních školách, v nichž se zkouší nové postupy a v nichž se studenti zapojují do řešení problémů dětí; roční diplomová práce musí vycházet z terénních zkušeností z praxe apod. Všichni učitelé též prochází vzděláváním v diagnostice studentů s obtížemi při učení a v přizpůsobování výuky potřebám studentů.
- Finští pedagogové učí méně hodin než jejich kolegové v ostatních státech OECD (v průměru 4 lekce o 45 minutách denně oproti 6 lekcím o 50 minutách v USA ve srovnatelné nižší úrovni sekundárního vzdělávání). Fakt, že patnáctiletí Finové dosahují nejlepších výsledků, přestože mají nejmenší počet hodin, je sám o sobě velmi zajímavý a vyvolává

otázky. Jednou z možných odpovědí je to, jak pedagogové vyplňují čas, kdy nevyučují ve třídách. Již zmiňovaná autonomie škol se projevuje v tom, že národní kurikulum tvoří pouhý rámec a konkrétní vytvoření jednotlivých hodin, včetně výběru učebních materiálů a nástrojů, leží na jednotlivých učitelích či malých učitelských týmech. Od pedagogů se také očekává, že budou úzce komunikovat s rodiči a podílet se na chodu školy. Každý pedagog má ročně nárok na tři placené dny v roce věnované profesnímu rozvoji, průměrně však stráví pedagogové ročně sebevzděláváním sedm dní. Některé samosprávy organizují tyto aktivity pro své školy společně, jiné nechávají výběr přímo na školách. Tato velká variabilita je však některými lidmi kritizována.

- Překvapivě těžko se odpovídá na to, jakým způsobem je hodnocena kvalita vzdělávání – v podstatě neexistuje národní mechanismus monitorující výstupy škol. O to větší důraz je však kladen na diagnostické a formativní hodnocení na úrovni třídy. Z velkého množství dat lze rovněž rozpoznat kvalitu práce pedagogů. Významným partnerem při vyhodnocování pokroků dětí jsou rovněž rodiče. Kromě toho se, jak bylo zmíněno, dvakrát do měsíce schází pracovní skupina zaměřující se na problémy ve třídách i u jednotlivých žáků.
- Charakteristické pro finský vzdělávací systém je, že zodpovědnost je stavěna zdola nahoru, tj. zejména od práce jednotlivých pedagogů. Ostatně to, jakým způsobem dokážou ve své práci zpřítomňovat poslání finského vzdělávacího systému, které je chápáno jako morální, humanistické, občanské i ekonomické, je jedním z hledisek, podle nichž jsou vybíráni kandidáti na tuto profesi.
- Autoři zprávy kladou mezi nejdůležitější charakteristiky finského systému to, že je založen na důvěře – důvěře mezi společenskými aktéry, mezi učiteli a společností. Samozřejmě je obtížné říci, zda je důvěra spíše důsledkem dobrých politik nebo naopak jejich podmínkou. Z toho důvodu je tento prvek těžko přenositelný do dalších zemí, jakkoliv tvoří základ úspěchu finské reformy.

VELKÁ BRITÁNIE

Přestože vychází britský vzdělávací model ze zcela jiných realit než finský, mají mnoho společného: především důsledně naplňují úsilí o poskytnutí rovných vzdělávacích šancí všem dětem. K dalším společným prvkům patří také vysoká míra zodpovědnosti kladená na školy, vyžadování a kontrolování profesionálních výkonů pedagogů (při poskytování komplexního servisu) či cílené zapojování rodičů a širší komunity.

Britský vzdělávací systém je na české poměry také mnohem důslednější ve zpracovávání témat jako diskriminace nebo multikulturní společnost, která v našem prostředí nejednou vyvolávají přinejmenším blahosklonný úsměv. Britská škola dokáže tvrdě reagovat na náznaky rasismu či násilí a pedagogové jsou připraveni v krizových situacích přesným způsobem jednat. Lidsko-právní rovina vzdělávání není předmětem výsměchu, ale automatickým východiskem. Psychiatr J. Pfeiffer popisuje svou dlouholetou zkušenost z Velké Británie jednoznačně: „Na Západě jsou mnohem dál, tam se nediskutuje o tom, jestli hendikepované děti mají právo být v normální škole. Třeba v Anglii by si nikdo netroufl říci, že na to právo nemají. I velmi těžce postižené děti, které mají třeba půl hlavy, mají svou třídu v normální škole a za osm let jsou rády, když udělají čárku. Ale mají právo na vzdělávání a to jsou prvky inkluzivnosti.“ (Pfeiffer In Habart et al., 2010, s. 72)

I JEDINÝ ŠPATNÝ UČITEL ZPŮSOBÍ, ŽE RODIČE DÍTĚ DO ŠKOLY NEDAJÍ

Rozhovor s pedagožkou Ivetou Dragoňovou

Koncem 90. let vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyněho v Ústí nad Labem. Poté odešla do Velké Británie, aby se zde seznámila s anglickým způsobem výuky. Začínala zde jako lektor plavání a dalších sportů, po absolvování potřebné

praxe a nutné pedagogické přípravy získala místo učitelky na Green Park School v Newport Pagnellu. Do Čech se vrátila v roce 2009, v současné době pracuje jako koordinátorka školních projektů a programu výuky v angličtině na Masarykově základní škole v Litoměřicích.

Jak se učitelka z Čech dostane k práci v anglické škole?

Do Anglie jsem odjela na jazykový kurz potom, co jsem v Čechách dokončila studium učitelství prvního stupně. Bydlela jsem v rodině, starala se o pětiletého chlapce a díky němu jsem se dostala do místní školy, kde jsem začala učit ve sportovních klubech. Po pěti letech jsem požádala o certifikát pedagogické kvalifikace, abych mohla učit na běžné škole. Zároveň jsem se přihlásila do šestiměsíčního kurzu „návratu k učitelství“, který byl zdarma, ale účastník musel projít pohovorem a zaručit se, že bude v daném regionu učit. Kurz byl nabitý teoretickými lekcemi vedenými odborníky z psychologie, z metodiky, z oblasti speciální pedagogiky, diagnostiky dětí apod. Ohromně přínosný byl tzv. „behavior management“, tj. část kurzu věnovaná tomu, jak zvládat poruchy chování, protože Anglie má s tímto obrovské problémy. Po absolvování kurzu se mi pak podařilo sehnat místo v primary school ve městě Newport Pagnell.

V čem spočívá rozdíl mezi britskou primary school a českou základní školou?

Děti začínají ve čtyřech letech v předškolní třídě, v pěti letech pak nastupují do první třídy a pokračují do šesté. V primary school jsou tedy sedm let, ale co se týče postojů, zodpovědnosti a sebevědomí, jsou na tom lépe než české děti po ukončení devítileté základní školy.

Naše škola byla taková tradiční britská. Nicméně tam chodila řada dětí, které se přistěhovaly, děti jiné barvy

pleti a podobně. Společnost v Anglii je velmi pestrá, na ulici opravdu nikdy nepotkáte jenom rodilé Brity. Pro děti je přirozené, že se už ve školce potkávají s růzností. Neslaví se jen Vánoce, ale i svátky hindů, muslimů atd.

Nabízí se otázka, jak jsou takto rozdílné děti ve škole vyučovány?

Už od první třídy jsou děti ve třídě rozdělené podle úrovně do skupin a řeší úlohy dle svých schopností. Od druhého ročníku se třídy jednou týdně rozdělí např. na matematiku či angličtinu podle úrovně znalostí dětí. Měli jsme tak tři třídy, abychom rozvinuli nadanější děti a naopak pomohli těm, které mají v matematice problémy.

Nikdy nezapomenu na příchod holčičky z Litvy, která neuměla ani slovo anglicky. Nicméně hned jsme ji zařadili do vyučování. Neměla ani svého zvláštního asistenta, ale měla veškeré vizuální pomůcky, zjednodušené úkoly apod. Za pár měsíců se ve třídě chovala a orientovala úplně přirozeně. V žádném případě by nebyla zařazena kvůli jazyku o rok níž.

VÝUKA SE PLÁNUJE TŘIKRÁT: PRO STŘED TŘÍDY, PRO DĚTI NADANÉ I TY POD PRŮMĚREM

Co je hlavním prvkem, který umožňuje anglické škole zvládnout tak neuvěřitelnou různorodost?

Učitelský sbor a také vedení školy, které v Anglii funguje opravdu skvělým způsobem. A pak také tzv. team leaders, což jsou vedoucí jednotlivých oddělení. Team leader je zkušený pedagog, který odpovídá za jednotlivé učitele. Každý týden mají společné schůzky, kde si vyměňují zkušenosti, hledají metody a strategie výuky apod.

Kromě pedagoga je většinou v každé třídě také asistent, někdy dokonce dva nebo tři. Naše škola měla také tzv. learning mentory, kteří vytvářeli individuální plán pro děti se SVP a to jak v oblasti sociální, jazykové, tak z hlediska chování. Cíleně také pracují s dětmi, které mají mezi sebou problémy. Snaží se je zapojit do vzájemných her, soutěží, aby k sobě našly cestu. V Anglii je chování dětí pro učitele hned od začátku prioritou. Nic se nepřechází, všechno je tam důsledně dořešeno. Někdy i na úkor výuky. Viník se hledá klidně dvě hodiny a pak je spravedlivě potrestán. V žádném případě se nepotrestá celá skupina. Děti mají skutečně pocit, že učitelé jsou tam pro ně a do školy chodí opravdu rády.

Zmínila jste asistenty pedagoga. Jak důležitá je při výuce jejich role?

Na rozdíl od České republiky jsou asistenti odborníci, někdy dokonce více kvalifikovaní než učitelé. Roli asistenta přijmou například proto, že učí dlouho, chtějí si odpočinout, mají jiné závazky. Asistenti dostávají týdenní plány od učitele a podílí se na evaluaci individuálních plánů. Společně vyhodnotí, jaké metody používali, jak plán funguje, a řeší, jak dál pokračovat. V případě nemoci pedagoga ho mohou i zastoupit.

Kromě asistentů fungují ve školách i speciální pedagogové – tzv. SENCO (special education needs coordinator). Učitel sestavuje pro každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami individuální plán, který konzultuje se speciálním pedagogem a který společně každé tři měsíce evaluují. Plány se sestavují často také společně s psychologem a odborníky na diagnostiku. Ta je velmi podrobná a zahrnuje doporučení pro konkrétní situace ve výuce. V případě potřeby se škola může obrátit o pomoc k místním školským úřadům, využít služeb různých vzdělávacích center apod.

Jak se učitel připravuje na hodiny s dětmi, které jsou na tak rozdílné úrovni?

Základem jsou osnovy. Ty stanovují minimum, které každá škola musí děti naučit v daném ročníku. Team leaders, tedy vedoucí pedagogů, pak vytvoří dlouhodobý a krátkodobý plán výuky, podle nichž si učitelé připraví týdenní plány. Do nich zahrnou i práci asistenta, individuální plány atd. Plánuje se třikrát: pro střed třídy, což je většinou 80 % dětí, pak pro děti nadané a děti, které jsou pod průměrem. Když děti zvládnou běžné učivo, přidá se jim nadstandardní látka. Zároveň je vždy připravené učivo pro děti, které jsou na tom trochu hůř a které potřebují pomoc.

O individuálních plánech vědí vždy všechny děti ve třídě. Díky tomu rozumí, proč třeba Andrew s několika dysporuchami dostal pochvalu a nadanější dítě ne. Rozumí, že Andrew dnes něco nového dokázal, i když toho jinak umí méně než někdo jiný.

SOUČÁSTÍ HODNOCENÍ JE TAKÉ VLASTNÍ KOMENTÁŘ ŽÁKŮ***Jak je to s dětmi, které se nechtějí učit nebo jsou pod průměrem?***

Téměř každý týden jsme ve škole měli návštěvu odborníka – psychologa, specialistu na dyslexie a podobně, se kterým jsme mohli konzultovat. V pondělí jsme zároveň měli setkání celého týmu a každý čtvrtek pak speciální poradu, kde se jednalo právě o dětech, které potřebují pomoc. Na poradách jsme sdíleli zkušenosti s jednotlivými dětmi a hledali společně cesty, jak s nimi pracovat. Společné sdílení velmi motivuje k další práci, protože v tom nikdy nejste sám.

A co děti, které zlobí nebo mají problémy s chováním?

Na začátku školního roku si děti v každé třídě podepisují svůj „behavior agreement“ – pravidla, plán, jak se budou během školního roku chovat. Na rozdíl od České republiky bývají tato pravidla zcela konkrétní a jsou s nimi srozumění i rodiče. Pokud dojde k situacím, že se pravidla nedodržují, volá se rodič, psycholog, případně někdo další, kdo by pomohl. Jako motivace pak docela dobře funguje tzv. golden time, tedy čas na konci týdne, kdy se společně odměníme za to, že jsme se chovali celý týden hezky. Děti si mohou vybrat, co chtějí dělat. Například nějaké ruční práce, film nebo aktivity venku.

Jak vypadá hodnocení dětí a podle čeho se vlastně řídí?

Děti jsou hodnoceny slovně v pololetí a na konci školního roku. Ke každému dítěti napíšete vyjádření, jak bylo v daném roce úspěšné. Na závěr školního roku bývá hodnocení podrobnější, vyjadřujete se k jednotlivým bodům, jak dané dítě pracovalo, co dělalo, jak si vedlo, co potřebuje. Na druhém stupni má pak každé dítě daný svůj cíl. Ten stanoví učitel, který se dohodne s dítětem, jestli je pro něj cíl splnitelný, což je dost motivační. Při hodnocení se posuzuje, nakolik dítě konkrétního cíle v předmětu dosáhlo. Rodiče pak dostanou zprávu, jak se dítěti daří plnit osobní cíle a jak je na tom celkově. Hodnocení se týká všech předmětů a většinou se k němu vyjadřuje i ředitel školy a součástí je také komentář dětí.

Na konci druhé a šesté třídy jsou zároveň děti testovány z matematiky, angličtiny a vědy. Testy měří, jak se dětem podařilo zvládnout minimum dané osnovami. Výsledky jsou určeny především škole a vypovídají o práci konkrétního učitele a jeho schopnostech. I jediný špatný učitel způsobí, že rodiče dítě do školy nedají. Výběrové řízení na místo učitele je proto velmi přísné. Vedení se zajímá

o vaše postoje, znalosti psychologie a pedagogiky, vaše nápady na spolupráci s rodinami. Roli hraje i vaše hodnotové nastavení, jak vnímáte filosofii školy a výuky, v co věříte. Pohovory jsou hodně jiné než v České republice.

UČÍME SE PRO ŽIVOT, NE PRO POZNÁMKY

Co pro vás bylo při učení největší profesní oporou?

Jak už jsem zmínila, pedagogický sbor. Každý má určitou roli a rozumí svému oboru. Všichni jsme byli ve škole kvůli dětem a byli jsme za to rádi. Učitelé, i když výuka začíná v devět hodin, bývají ve škole většinou už před osmou hodinou. Z práce pak odcházejí v pět někdy v šest hodin. A to každý den. V Anglii je povolání učitele slušně finančně ohodnoceno, nicméně vzhledem k tomu co do učení dávají navíc, jsou platy vlastně přiměřené. Profesionálně je to jiná úroveň práce než u nás.

Jaký je podle vás hlavní rozdíl mezi českou a anglickou školou?

Praktičnost výuky. Učíme se pro život, pro praxi, ne pro známky. To je oproti české škole asi ten největší rozdíl. V Anglii se v posledních letech snaží „zaměnit“ roli učitele a žáka. Učitel napíše každý den na tabuli jenom learning objective (LO), tedy co je náplní dané hodiny. Děti pak společně hledají a vyberou ten nejlepší postup, jak přijít věci na kloub. Pracují na problému, který se snaží vyřešit, zaznamenat, přijít k výsledku a ten pak prezentovat. Výuka je postavená na podpoře logického myšlení, vyvozování důsledků, analýze, dosažení cíle a prezentaci.

Škola je zároveň maximálně spojená s rodiči, pořádá pro ně nejrůznější akce, neustále se něco děje. Ve škole jsou kdykoliv otevřené dveře pro zájemce i pro toho, kdo přichází s nabídkou pomoci. Rodiče se chodí běžně dívat do

výuky, což tady nefunguje. Důležitá je také podpora svobodného projevu žáků a vzájemná úcta, a to i ve vztahu učitel – žák.

Výuka zároveň hodně reaguje na aktuální situaci ve společnosti, ve světě, v komunitě tak, aby dítě bylo připraveno na současný svět. S tímto a praxí souvisí zážitkové a prožitkové vyučování – co si prožiju a co vidím, co si osahám, uvařím a sním, to si budu pamatovat.

V BRITSKÉ ŠKOLE JE RESPEKT VÝZMANOU SOUČÁSTÍ VÝCHOVY K HOTNOTÁM

Rozhovor s pedagožkou Dorou Švachovou

Multikulturní pedagožka, teoložka, transakční analytička se zájmem o organizační kultury, která svoji pedagogickou praxi vykonávala od roku 1983 na základních a středních školách v Polsku, ČR a UK. V letech 2008-2011 učila angličtinu pro cizince (EAL) na Shorefields Technology College v Liverpoolu. Pro STC vytvořila program pro prevenci šikany v multikulturním prostředí, který pak v rámci předmětu Sociální a emoční aspekty učení (SEAL) vedla jako součást indukčního programu pro nově nastupující studenty. Nyní působí v managementu soukromé firmy a pracuje na doktorátu z etiky.

Několik let jste působila na střední škole v Liverpoolu. Můžete tuto školu trochu přiblížit?

Škola, kde jsem pracovala, je technicky zaměřená, něco jako česká průmyslovka. Je pro děti od sedmé do jedenácté třídy podle britského systému – povinná školní docházka tam končí v šestnácti letech. Škola se nachází ve čtvrti s množstvím imigrantů a sociálně slabých rodin. Na škole se hovoří skoro čtyřiceti jazyky a i na zdejší poměry

je tato škola výjimečná tím, že je schopná přibírat nové děti během školního roku.

Co se dělo s dětmi, které přijely z cizích zemí a neuměly anglicky?

V Británii je podrobně rozpracovaná a zavedená podpora dětí, které nemluví anglicky nebo jsou bilingvní. Na školském úřadě je celé oddělení, které se o tuto agendu stará a zaměstnává lidi, kteří umí anglicky v kombinaci s dalšími jazyky. Existuje zde výborná celková koncepce vyučování angličtině jako druhému jazyku (EAL – English as Additional Language). K dispozici jsou statistické údaje a metodiky, mně osobně pomohlo členství v profesní organizaci NALDIC (National Association for Language Development in the Curriculum).

Nově příchozí děti byly nejdříve otestovány v angličtině a v obecných předpokladech ke studiu. Při testování studijních předpokladů se používají pouze nonverbální testy, pracuje se se symboly a se znalostmi v matematice. V každém ročníku bylo pět tříd, které byly rozdělené podle studijních, nikoli podle jazykových předpokladů. Ve skupině tak byly děti s podobnými studijními předpoklady a jim se pak přizpůsobovala úroveň učení i pracovní tempo.

Po zařazení dětí do skupin následovalo co?

Dítě dostalo svůj individuální rozvrh a intenzivně se účastnilo výuky zejména angličtiny, ale postupně i dalších předmětů, vždy s přizpůsobeným jazykovým obsahem. Když se naučilo dobře anglicky na dané úrovni, přešlo do jiné skupiny. Rozvrh se měnil operativně. Vždy, když žák zvládl nároky své skupiny, byl přeřazen výš.

Některé nově přichozí děti se učily i úplné základy, například úchop tužky, protože nikdy předtím nedržely tužku v ruce. V takovém případě bylo potřeba vytvořit uvnitř skupiny menší skupinku, která pracovala jiným tempem. V Británii funguje učitel jako permanentní diagnostik, podle materiálů, testů a podle své expertízy usoudí, čeho je dítě schopné, a podle toho s ním pracuje.

To muselo být dost náročné...

Měli jsme kolegy, kteří nám pomáhali – odborníky na speciální vzdělávací potřeby, asistenty pro přímou práci ve třídě a tzv. learning mentory pro komunikaci s žáky a rodinou. Například servis od kolegů, kteří se zaměřovali na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, byl perfektní. Ze vstupních interview jsme získali mnoho informací nejen o tom, jak je na tom dítě jazykově a kapacitně, ale i z hlediska emocionálního, rodinného apod. Škola měla vypracovaný vlastní formulář, zda má dítě povinnost pečovat o mladší sourozence, jestli bude vyžadovat omluvu z vyučování na náboženské svátky, jaké má stravovací návyky atd. Každý učitel, který dané dítě učil, tyto informace dostal zpracované.

INSPEKCE HODNOTÍ PRÁCI UČITELE PODLE TOHO, JAK VE VÝUCE POKROČILO KAŽDÉ JEDNOTLIVÉ DÍTĚ

Jak je to u takto diferencovaného kolektivu s přípravou na výuku?

Každá skupina vyžaduje samostatnou přípravu a vždy musím mít připravené pomůcky pro všechny děti. Ve skupině mohu mít více úrovní a ty jsou ještě podle kurikula členěny na podskupiny A, B a C. Stalo se mi, že jsem učila i šest různých skupin dohromady. Bylo to náročné, vše je postaveno na důkladné přípravě a promyšlené struktuře hodiny, na promyšleném a cíleném použití jazyka.

Zároveň musíte umět improvizovat a za všech okolností zachovat pevné nervy. Ale popravdě, až tam jsem mohla pokročit dál v profesním rozvoji, vidět na mainstreamové škole rozvoj z našeho hlediska nevzdělatelných žáků, pocítit úspěch a podporu skvělých kolegů. V mezinárodním týmu a za náročných podmínek se teprve ukáže, co všechno dovedete.

Při přípravě hodin jsem vycházela ze znalostí dětí – znát všechny děti z hlediska jejich schopností a vzdělávacích potřeb představuje v Anglii prostě profesní povinnost. Začátek hodiny je pro všechny stejný, nějaká „ledolamka“, aby byli všichni žáci vtaženi. Během hodiny pro mě bylo hlavním kritériem, že se všichni učí, že nikdo nesedí znuděný, osamělý a neví, co s tím. Někdo se učí poslechem, jiný více čtením, další haptikou. Právě použití cílených, efektivních ale i diferencovaných prostředků je jedním z kritérií, podle kterých je práce učitele hodnocená.

Nehrozí, že kvůli rozdílům mezi žáky dojde ke snížení kvality výuky? Jakým způsobem se to kontroluje?

Ze strany ministerstva jsou jasně dané standardy výuky a je stanoveno, na co má každé dítě právo. To je kontrolováno na několika úrovních. Britská inspekce Ofsted je výrazně přísnější než ta česká a zpřísňuje se každým rokem. Je velmi obávaná, a právem. Příprava na ohlášenou pravidelnou inspekci, která na každou školu přijde každé dva roky, je opravdu velmi intenzivní a trvá několik měsíců – jak vedoucí předmětových komisí, tak management školy sledují práci jednotlivých učitelů s ohledem na to, jak ve výuce každé dítě, podotýkám každé jednotlivé dítě, pokročilo. Každý týden jedno odpoledne je věnováno kontinuálnímu vzdělávání učitelů (CPD – Continuing Professional Development), obsah školení připravuje vedení školy a vždy jde o školení velmi adresné vůči aktuální situaci na škole.

Pak probíhá průběžná kontrola od nadřízených. Každý učitel musí mít v počítači program přístupný vedoucímu učiteli – témata, docházku apod. Když chce ředitel vidět, jak učím, podívá se na sešity mých žáků, nebo na připravená cvičení uložená v počítači. Z toho lze poznat jak moji práci, tak pokroky mých žáků.

V Británii je také velmi propracovaný systém testů. Učitelé jsou docela proti a říkají, že nedělají nic jiného, než že místo učení musí neustále připravovat žáky na testy. Takže to je úskalí toho, co teď zavádíme v ČR.

Obraz britské školy je pevně spjat s nošením školních uniforem. Jaká další pravidla tam musí žáci dodržovat?

Ano, nosit uniformu je jednou z povinností dítěte. Žák má dodržovat i další jasně stanovená pravidla, jako např. být ve správném čase na správném místě, protože žáci jsou rozdělení v rámci jednoho předmětu do více skupin. Je na ně tedy kladen požadavek na sebeorganizaci. Britská škola je v mnoha ohledech velmi formální, vše je naplánováno krok za krokem. Má to svou logiku – škola se snaží předejít tomu, aby děti nemohly využít nějaké slabiny systému. Můžete se smát, ale k uniformě patří i určitý druh obuvi – není možné např. nosit bílé sportovní boty, které romské děti milují. Vzpomínám si na chlapce, který přijel první den do školy v předepsané uniformě a na nohou měl „fešácké“ bílé boty. Tak jsem dostala od nadřízeného pověření a odvezla žáka taxíkem na útraty školy domů. Bez plné uniformy děti prostě nejsou vpuštěny do kolektivu. Vědí, že budou vyřazeny hned u vchodu, tak to splní, protože chtějí být s ostatními dětmi. Takto se postupně učí plnit stanovené požadavky.

Dítě ale hlavně musí poslouchat učitele a dělat, co se po něm chce. Nesmí ochuzovat ostatní děti ve skupině o čas v hodině. Učitel se nevrátí k látce, kterou už jednou odu-

čil. Pokud to některé děti nezvládnou, řeší se to pak individuálně, třeba za pomoci learning mentorů. S žákem se vždy sestoupilo až na takovou úroveň, od níž s ním bylo možné danou záležitost řešit. V britském školství se neustále monitorují studijní výsledky. Když je nějaký varovný signál, hledají se příčiny – jestli jsou to třeba problémy doma, nebo nešťastná láska, vliv kamarádů. Od toho jsou learning mentoři, aby šli se studenty do hloubky.

VYSOKÁ MÍRA ABSENCÍ JE V ANGLII CHÁPÁNA JAKO SELHÁNÍ ŠKOLY

Jakým způsobem se do pedagogické práce promítá rozmanitě kulturní zázemí žáků?

Velmi citelně, protože nejde jen o dovednosti dětí. Jde třeba i o to, kdo se s kým zrovna pohádá nebo do koho se zamiluje. Já jako pedagog musím vědět, co se děje, už během přestávky jsem třeba věděla, že budu muset usadit některé žáky jinak, než je běžné. Není jednoduché skloubit požadavky vyplývající z kulturní odlišnosti a skupinových hodnot. Chlapci z některých kultur si prostě neradi sednou vedle dívek. Ale i škola má své hodnoty – např. zákaz rasismu a diskriminace – nemůže tedy plně respektovat všechny hodnoty rodin. Děti musí být ve škole promíchané, protože v britské škole je respekt součástí výchovy k hodnotám.

Prostředí bylo velice náročné na vyváženost, často se schylovalo k bitkám, někdy se některé děti i popraly. Škola si však umí s potenciální agresivitou poradit, hlavně prostřednictvím motivačních prvků výchovného systému a četných kroužků. Sportovní úspěchy a obecně úspěchy žáků byly velice oceňovány a patřičně oslavovány, a tak mohl vyniknout ve školním životě doopravdy každý. Do tělocviku je zde např. zařazen box, protože ten má v Anglii tradici. Nebo škola nabízela jako odměnu lyžo-

vání v umělé hale. Dělal všechno, co mohla, ale vždy jako odměnu, kvůli zvýšení motivace. Systém byl úžasně propojený a jsem ráda, že jsem to mohla zažít, protože jsem viděla, že i nemožné je možné. Dodnes se dívám na stránky školy a sleduji její sportovní úspěchy – je tam třeba regionální soutěž v basketbalu, kde tyto problémové děti neustále a s úspěchem soupeří s nejprestižnější soukromou školou v regionu, která si každoročně u zápisu vybírá z nadprůměrně nadaných dětí. A přesto je škola schopna alespoň ve sportu tento výběrový tým systematicky porážet.

Do jaké míry hrála roli spolupráce s rodinou?

Provázanost škol s životem komunit je v Británii vyžadována přímo zákonem, významnou roli zde hraje tzv. informovanost všech zúčastněných stran. Školy jsou povinné spolupracovat s rodinami a informovat o všech změnách, ale i naopak – i rodina je systémem nucená spolupracovat se školou. Já jsem měla na starosti romské rodiny z České republiky, Slovenska a Polska. Popravdě, dost kolegů mělo právo „mít těch mých dětí po krk“, protože ze začátku nechodily do školy a zhoršovaly průměr za docházku. Záškoláctví představuje pro britskou školu skutečné riziko – systém chápe vysokou míru absencí (byť i omluvených, kromě zdravotních případů) jako selhání školy a školám hrozí i uzavření, pokud nejsou schopné dosáhnout požadovaných cílů. Podle inspektorů by naše škola byla v normě, pokud by se nepočítala docházka romských dětí. Hodně jsem o tomto tématu komunikovala s rodiči, dala jsem jim také své telefonní číslo, aby mi mohli kdykoliv zavolat, a žádané výsledky se samozřejmě dostavily. Kromě učení tvořila část mého úvazku v postatě i sociální práce na úrovni školy.

SYSTÉM MUSÍ REFLEKTOVAT RŮZNÉ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY DĚTÍ

Nazvala byste vaše bývalé působišťe inkluzivní školou?

Určitě. Ve škole byly děti vzhledem k nadání průměrné, děti velmi nadané i děti, jejichž schopnosti byly výrazně podprůměrné. Napříč studijními předpoklady se pak prolínaly sociální problémy typické pro vyloučené komunity: problémy se zákonem kvůli krádežím, šikana, zneužívání v rodině. Inkluze se v naší škole hodně týkala práce s jazyky imigrantských rodin, ale i s adaptabilitou. Přicházely k nám děti, které byly vyloučeny z ostatních škol ve městě, přesto to byla dobrá škola v různých ukazatelích i v celonárodním porovnání. Škola měla velkou přidanou hodnotu v tom, co jsme byli schopni s mladým člověkem udělat pozitivního ve srovnání s tím, jaké byly výchozí body. To se v Británii měří na úrovni ministerstva školství, je to měřítko profesionální práce školy. Pro mě bylo podstatné kritérium, jestli má žák zájem o probíranou látku, zda se mění jeho postoje, zda umí komunikovat s ostatními, protože budoucnost života v Británii je o mezikulturní komunikaci.

Lze obecně zhodnotit, do jaké míry je britské školství inkluzivní jako celek?

Naplnování inkluze se liší lokálně – jsou místa a školy, kde se to daří, jsou místa, kde se to tak nedaří. Na druhou stranu existují jasné požadavky od ministerstva, na co má každé dítě nárok – jsou jasné dané standardy. Je jedno, jaký má učitel nebo ředitel osobní názor na Araby, Bangladéšany nebo na polské Romy. Je to dítě, které má určité vzdělávací potřeby, a já jsem v službě toho systému a musím udělat vše, co mohu, abych toto dítě v jeho rozvoji podpořila. Za to jsem placená.

Britská škola je založená na vzájemném respektu. Vyloučení z důvodu neznalosti jazyka nebo neovládání podmínek je nepředstavitelné. Překvapovalo mě, jak kolegové pracovali doslova do roztrhání těla. Oni jsou sice relativně dobře placení, ale byli také velice obětaví. Na druhou stranu jsem velmi ocenila systém dobře propracovaného managementu. Management má na všechny zaměstnance školy vysoké požadavky, zároveň je ale vidět, že existují i vysoké požadavky vůči managementu, které on prostě musí splnit, aby si místo a hlavně autoritu udržel. To zaručovalo zodpovědný a nealibistický přístup k povinnostem na všech stranách.

Vadí mi, když jsou děti zkratkovitě a z pohodlnosti tlačené do nějakého typu školy. Myslím, že demokratická společnost si prostě musí zachovat rozumnou míru svobody v nabídce všem občanům. Nerodíme se stejní, a tak systém musí reflektovat různé vzdělávací potřeby dětí. Na naší škole bylo hodně dětí z českých praktických škol a při výuce s nimi nebyl žádný problém. Rozsah toho, co britská škola nabízí, s přehledem vstřebaly, protože britská škola je otevřená všem dětem a dává si za cíl tyto děti vzdělat. Měli jsme na škole děti z velmi špatných sociálních podmínek – což je v Anglii celoživotní hendikep – které pak studovaly na vysoké škole. Jeden absolvent školy získal titul Ph.D. v astronautice, jiný studuje matematiku na univerzitě v Manchesteru. Já myslím, že to je výsledek kombinace lidsky obětavého, ale zároveň i vysoce profesionálního přístupu všech zaměstnanců školy, od ředitele, přes učitele, asistenty, vedoucí kanceláře, po kuchařky a uklízeče. Pro mě to byla nezapomenutelná praktická zkušenost s tím, co je možné dokázat v dobře fungujícím týmu profesionálů.

Lakmusovým papírkem otevřenosti českého školství jsou romští žáci. Zmíněný štrasburský rozsudek, zpráva České školní inspekce i další zdroje potvrzují očividný fakt, že poměr těchto dětí v bývalých zvláštních školách je mnohem vyšší, než odpovídá poměru romské populace ve společnosti. Zároveň také informace z terénu dlouho naznačovaly, že ty samé děti si vedou mnohem lépe v zahraničních školách, což s ohledem na velkou migraci Romů z ČR a ze Slovenska do Anglie znamenalo především školy britské. Tyto informace potvrdil i nedávný výzkum *Od segregace k inkluzi*. (From Segregation to Inclusion, 2011)

HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ výzkumu *Od segregace k inkluzi* (výběr, s. 9-10)

- 85 % (51 respondentů) všech dotázaných romských dětí bylo dříve umístěno do speciální školy nebo třídy nebo do základní školy praktické.
- Průměrné výsledky romských dětí (ve věku 9-15 let) v počtech, gramotnosti a přírodních vědách, dle informací od respondentů na základních a středních školách, byly jen těsně podprůměrné. Mezi předměty, ve kterých se žákům dle jejich názoru dařilo, patří matematika, tělesná výchova, výtvarná výchova, přírodní vědy a informatika. Z hlediska mluvené angličtiny hovořilo 89 % respondentů plynou nebo téměř plynou angličtinou. Čím byli respondenti při prvním příchodu do Velké Británie mladší, tím rychleji se naučili plyně hovořit anglicky.
- Pouze u malého podílu celé skupiny romských žáků (2 až 4 %) zkoumaných v britských školách bylo rozhodnuto, že vyžadují speciální výuku kvůli problémům s učením nebo postižení, které by jim ztěžovalo učení nebo přístup ke vzdělání oproti většině dětí stejného věku. U těchto romských dětí byla příslušná pomoc zajištěna v rámci stávající standardní školy.
- Ve Velké Británii neabsolvoval žádný z dotazovaných žáků zákonné posouzení speciálních vzdělávacích potřeb, což je podrobnější analýza nutná tehdy, pokud standardní škola není schopna poskytnout dítěti veškerou potřebnou pomoc. Vysokému podílu (90 %) romských žáků, kteří dorazili v po-

slední době, byla poskytnuta výuka angličtiny jako druhého jazyka (EAL), stejně jako ostatním neromským dětem různého národního či etnického původu, kteří nejsou anglickými rodilými mluvčími.

- Většina britských odborníků pracujících s Romy v oblasti vzdělávání, kteří se zúčastnili rozhovorů, ví o vysokém podílu romských žáků v *de facto* segregovaných nebo speciálních školách v České republice a na Slovensku. Považují to za podivnou praxi.
- Velká většina romských žáků uvedla, že v českých a slovenských školách zažila rasistické zastrašování nebo jiné verbální útoky ze strany neromských spolužáků, ale i diskriminační nebo nerovné zacházení ze strany svých učitelů, kteří je prý v mnoha případech fyzicky trestali.
- Romští žáci v sedmi z osmi lokalit uvedli, že v britských školách nezažili žádnou formu rasismu a učitelé jsou podle nich milí a vstřícní, ochotní se jim věnovat individuálně.
- Velká většina dotazovaných romských žáků při průzkumu uvedla, že upřednostňují školu ve Velké Británii díky rovným příležitostem a neexistenci rasismu a diskriminace v britských školách.
- Všichni dotazovaní rodiče si při studii cenili celkovou atmosféru ve škole, pocit jejich dětí, že jsou zde vítány, a jejich zkušenosti s rovným zacházením, rovné příležitosti a neexistenci protiromského sentimentu a rasismu ze strany neromských spolužáků a učitelů, které jejich děti dle vlastních slov zažívaly v různých formách v České republice a na Slovensku. Všichni uvedli, že vyhlídky na vzdělání a zaměstnání jejich dětí byly jedním z hlavních motivátorů pro rozhodnutí přestěhovat se do Velké Británie. Mnoho si jich myslí, že změna této praxe a postojů v České republice a na Slovensku bude trvat několik generací, a někteří pochybují, jestli k tomu vůbec kdy dojde. Podle všech jsou možnosti jejich dětí uspět později v životě mnohem lepší v Británii než na Slovensku nebo v České republice.

NORSKO

Druhou severskou zemí, která bývá často vedle Finska zmiňována jako ukázka cílené snahy o společné vzdělávání dětí, je Norsko. Jak ovšem vyplývá z nedávno publikovaných výsledků longitudinálního výzkumu *Marginalisation processes in inclusive education in Norway*, naplňování státem vytyčené inkluzivní politiky není všude stejně úspěšné – míra zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do aktivit v některých běžných třídách není dostatečná a navíc klesá s rostoucím věkem dětí. Školy tento problém řeší intenzivním zapojením asistentů a speciálních pedagogů. Autoři výzkumu Wendelborg a Tøssebro ovšem na základě sledování 26 dětí dochází k tomu, že toto řešení může přinést nežádoucí efekt, kdy za „běžné“ děti zodpovídají „běžní“ učitelé, kdežto za „speciální“ děti speciální učitelé a asistenti. Pokud rodiče dětí komunikují jen se „svými“ pedagogy, může namísto zapojení dětí do kolektivu dojít k jejich marginalizaci. Jeden z důvodů poklesu zapojení těchto žáků v běžných třídách je shledáván v tom, že v nižších ročnících základní školy je speciálně pedagogická péče poskytována v rámci třídy, zatímco ve vyšších ročnících z části i mimo běžnou třídu.

Autoři uvádějí, že do speciálních škol, zřizovaných dnes obcemi (poslední státní speciální škola, vyjma škol vyučujících znakovou řečí, byla uzavřena v roce 1992), chodí dnes v Norsku 1,2 % žákovské populace, což je v porovnání s jinými evropskými zeměmi nízké procento. Zároveň však varují, že tenze mezi požadavkem na zapojení všech dětí a jejich rostoucími potřebami může na některých školách vést ke skrytému segregáčnímu procesu. Proto vybízí ke změně postojů a pohledů, aby se praxe ještě více přiblížila inkluzivní filozofii. Autoři též upozorňují, že přes oficiálně požadovanou inkluzivitu se v praxi do značné míry stále vychází z medicínského chápání postižení, což spíše než ke snaze o celkovou změnu prostředí vede k úsilí o kompenzaci znevýhodnění u konkrétních jedinců. (Wendelborg, Tøssebro, 2010)

Státní zakázka na vytvoření škol pro všechny děti se promítá již do přípravy budoucích pedagogů. Nes upozorňuje, že již od 80. let 20. století je speciální pedagogika v Norsku součástí výuky každého učitelského oboru, a to na základě přesvědčení, že „(...) znalost ‚speciálních‘ dětí je nezbytná pro všechny učitele, aby byli schopní reagovat na diverzitu studentů“. (Nes, 2000, s. 2) I Nes ovšem zmiňuje trvající medicínské pojetí speciálně pedagogických témat vázaných na dílčí kategorie znevýhodnění nebo postižení (např. mentální postižení). Důsledkem takového přístupu je trvající dělení dětí na „normální“ a dětí spadajících do jiných skupin – medicínský přístup tak není slučitelný s inkluzivním. „V inkluzivní perspektivě by měly být bariéry ve vzdělávání spatřovány v organizaci dané školy, nikoli primárně jako něco uvnitř jednotlivce.“ (Nes, 2000, s. 3)

Jak je vidět na příkladě Norska, dilemata a rizika při zavádění inkluzivního vzdělávání existují a jsou neustále diskutována. Z toho však nevyplývá, že by Norsko snahu o společné vzdělávání všech dětí opouštělo. Naopak, norská vzdělávací praxe nabízí dalším zemím řadu zajímavých podnětů. Podívejme se nyní blíže na jednu konkrétní metodu.

Metoda Grunnet

Karolína Hrubá

Pedagogové preprimárního vzdělávání stejně jako pedagogové na prvním stupni základních škol v České republice stále častěji narážejí na problémy s edukací dětí se sociálním znevýhodněním. Tyto děti přicházejí do vzdělávacích institucí jazykově nevybavené, chybí jim základní pojmosloví, což spolu s dalšími aspekty jejich vývoje v sociálně nepodnětném prostředí (absen- ce hraček, her, deprivace, malá pozornost ze strany sociálního okolí, chybějící nebo patologické mluvní a sociální vzory apod.) způsobuje jejich selhávání již na prvním stupni základní školy.

U dětí se sociálním znevýhodněním není efektivní tradiční model frontálního vyučování (který je nejčastěji využíván v ma-

teřských i základních školách) mimo jiné proto, že děti výkladu zcela nerozumí. Nejde o neporozumění z hlediska odlišného jazykového prostředí v rodině, ale o nedostatek pojmů, které si dítě z rodinného prostředí přináší a které jsou předpokladem k dalšímu vývoji jeho rozumových schopností a osvojování si znalostí potřebných ke čtení, vytváření matematických představ, počítání, utváření kategorií. Konkrétně to znamená, že dítě nedokáže svět kolem sebe členit na kategorie, které jsou pak potřeba k zakládání uvedených znalostí a dovedností, a to proto, že nedovede skrze danou kategorii nazírat na svět kolem sebe (ať již konkrétní nebo abstraktní) – např. děti se sociálním znevýhodněním často při vstupu do prvního ročníku základní školy nedovedou pojmenovat barvy. Nejenže nedovedou daný předmět označit správnou barvou, ale vlastně ani nechápou, co je onou kvalitou „barva“ daného předmětu, která z vlastností daného předmětu je „barva“. Dětem tak chybí základ pro to, aby si dovedly bez problémů osvojit znalosti a dovednosti nezbytné pro školní úspěšnost.

Právě s koncepty a pojmy pracuje norská metoda Grunnlaget, kterou do České republiky přivezli v listopadu 2010 její autoři Morten A. Hem a Gunvor Sonnesyn. Grunnlaget vychází z práce norského pedagoga Magne Nyborga a je určena nejen pro práci se sociálně hendikepovanými žáky, v Norsku se využívá ve většině mateřských a základních škol. Princip metody Grunnlaget spočívá v tom, že se děti naučí chápat nejdříve základní pojmy, jako je barva, počet či tvar, aby se poté učily hledat mezi nimi rozdíly či podobnosti. Rozvíjí v nich jazykové dovednosti a způsoby uvažování, které jsou pro schopnost učit se podstatné. Nově získané znalosti jsou pak základním kamenem k dalšímu učení.

Norská metoda se zaměřuje především na práci s pojmy, protože právě na nich je postavena nejen výuka samotná, ale jejich správné chápání ovlivňuje i motivaci k dalšímu učení. Pro dosažení úspěchu je nezbytné, aby celý proces v dítěti vyvolával pozitivní emoce, které podporují jeho další chuť k práci.

Autoři Grunnlaget definují pojmy na základě znalosti podobností a rozdílů. Vychází tak z výsledků práce profesora Nyborge, který zjistil, že nejúčinnější způsob učení pojmů je využití konkrétních předmětů, které jsou označovány pojmy, mezi nimiž jsou následně hledány rozdíly či podobnosti. Základními pracovními nástroji Grunnlaget jsou proto jazyk a soubor různorodých předmětů. Je dobré využívat předměty, které děti znají ze svého okolí či které mají rády. Není až tak důležité, co konkrétně to je za předměty, podstatné je, aby se od sebe lišily barvou, tvarem, velikostí, materiálem, ze kterého jsou vyrobeny, využitím atd. V rámci celého konceptuálního vyučování je nezbytně nutné pracovat s reálnými předměty. Obrázky v knížkách rozhodně nestačí. Děti se musí učit na základě mnoha různých senzorických zkušeností, umožňujících analyzovat předměty patřící do třídy, jíž se pojem týká. Právě co největší různorodost umožňuje vytvářet závěry o podobnostech a rozdílech.

Metoda Grunnlaget v sobě zahrnuje tři procesy:

- selektivní asociaci,
- selektivní diskriminaci,
- selektivní generalizaci.

Selektivní asociace: Na začátku celého procesu musí být mezi jevy patřícími do stejné skupiny vybudována asociace založená na pojmovém systému, který dává skupině název. Jestliže řekneme číslo *tři*, pak slovo *číslo* vyjadřuje název skupiny a *tři* je zkoumaný pojem. Při opakovaném používání tohoto systému, pak bude slovo *číslo* aktivovat nejen pojem *tři*, ale i ostatní dříve naučené názvy čísel. Takovým způsobem nadřazený pojem pomůže vytvořit strukturu a poskytne nutný kontext pro další učivo.

V Grunnlaget je každý nový pojem uváděn cvičeními, ve kterých děti připojují slovo označující skupinu k vybrané vlastnosti předmětu. V prvním cvičení, kdy se vyvozuje červená barva, mají děti spojovat slova „červená barva“ s předměty, se kte-

rými pracují. Barva je vnímána zrakem, ale děti se dotýkají předmětů i rukama. Jsou vedeny k tomu, aby si nový pojem podržely v představě v co nejširším slova smyslu. To znamená, že mají vytvořit asociace s tolika červenými barvami a jejich odstíny, kolik jich jen dovedou vymyslet. Je velmi důležité, aby předměty, které jsou k výuce používány, byly odlišné v ostatních parametrech, jako je tvar, velikost, materiál atd. Během cvičení je kladen důraz na to, aby děti vždy uváděly jak název vlastnosti, tak název pojmového systému. Nestačí říkat pouze „Auto je červené“, ale důležité je dbát na verbalizaci pojmového systému a říkat „Auto má červenou barvu“. Název vlastnosti je *červený*, pojmový systém je *barva*. Při tom hraje velmi důležitou roli samotný učitel, který musí tyto pojmy používat také, protože tím poskytuje dětem model pro jejich vyjadřování.

Další velmi podstatnou úlohou učitele je znovu a znovu potvrzovat správnost odpovědí. Pro děti je potvrzení toho, že něco udělaly správně, odměnou, která je motivuje do další práce. Navíc se tím učitel stává partnerem, který chce dítěti s učením pomoci a ne někým, kdo vyhledává jeho chyby.

Selektivní diskriminace: Ve druhé fázi je nutné naučit se odlišovat členy skupiny od ostatních objektů, se kterými by mohly být lehce zaměnitelné. Číslo *tři* tak musí být snadno odlišitelné od čísla *dvě* nebo čísla *čtyři* a nesmí být přiřazováno k jinému počtu předmětů. Dítě zároveň pochopí, že pojem *číslo tři* se nemění, pokud počítá různé předměty. Děti se postupně učí vyhledávat rozdíly mezi předměty v rozvíjené vlastnosti. Mají se naučit, jaký je rozdíl mezi tím, co patří ke skupině určitého pojmu, a co k ní nepatří. Nejdříve se v rámci cvičení soustředí na jednu vlastnost, postupně se přidávají složitější úkoly. I v tomto případě platí, že je to učitel, kdo vytváří model řeči a formuluje odpovědi, které potom děti využívají. Tyto specifické formulace pozitivně přispívají k učení, protože díky nim se děti učí přesnějšímu myšlení.

Selektivní generalizace: Dále je nutné zjistit, v čem jsou si jevy, které se stejně nazývají, podobné. Pokud je skupina nazývána *tři*, její podobnost je počet. Je potřeba, aby si dítě uvědomilo, že *číslo tři* existuje bez ohledu na to, co počítáme. Pomocí selektivní generalizace se dítě naučí odhalovat dílčí podobnosti. V této fázi již děti začínají samy popisovat, na co přišly, což opět přispívá k motivaci do dalšího učení. Generalizační cvičení často začínají úlohami, které kombinují diskriminaci s odhalováním podobností. Děti reagují na otázky: „*Prosím, ukaž předměty, které jsou si podobné v tom, že mají červenou barvu,*“ nebo „*Čím jsou si předměty, na které jsi ukázal, podobné?*“ Poté, co dítě dokáže určit podobnost, učitel se ho ptá na odlišnosti. Dítě se tak učí propojovat již naučené pojmové systémy, jako je barva, tvar, délka atd., což postupně zdokonaluje jeho přirozené analytické kódování.

Na konečný výsledek má velký vliv i reakce, kterou proces učení v dítěti vyvolává. Pozitivní pocity jsou spojeny s posílením motivace, negativní zážitky naopak vytvářejí bloky. Tento předpoklad vychází z motivační síly poznávání. Zkušenost zvládnuté úlohy dodává odvalu a energii pokračovat a zároveň zvýší sebevědomí dítěte. Proto je jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují motivaci dítěte po dalším poznávání, i učitelova reakce.

Zpětná vazba od autority ovlivní to, jak děti vnímají samy sebe v situaci výuky. Když jim učitel ukáže, v čem jsou dobré, aktivuje jejich pozitivní pocity a přispěje tím k jejich zvýšené motivaci. Je špatně, pokud odpovědi dospělých dětí v jejich činnosti stresují. V rámci Grunnlagetu je to, co je správně potvrzeno, a to, co bylo nepochopeno nebo naučeno neodpovídajícím způsobem, bráno jako nedorozumění, které je nutno překonat. Učitel musí pochopit myšlenkové procesy žáka. Vždy existuje důvod, proč dítě odpovědělo určitým způsobem, a ten je potřeba objevit.

Příklad dobré praxe

Metodu Grunnlaget využíváme v nízkoprahové předškolní přípravce pro děti ze sociálně vyloučených lokalit v Bílině. Dětem ve věku 3-6 let (resp. 7 let) samozřejmě přizpůsobujeme osvojované kategorie, a tak se věnujeme vyvozování kategorií barva, tvar a poloha. Správné pochopení těchto kategorií je důležité k založení matematických představ dětí a poslouží k pochopení tvarů písmen.

Děti, které k nám docházejí, mají (typicky) zanedbaný kresebný projev. Kreslení jim nejde, protože jejich kresebný vývoj neprošel potřebnými fázemi. Děti kreslení často vzdávají. Při osvojení kategorie „tvar“ dokáží děti kreslit jednoduché obrázky proto, že si osvojily základní vlastnosti kategorie tvar, který v metodice Grunnlaget rozdělujeme na tvary „rovná čára“, „kulatý“, „oblouk“. Ze známých tvarů, které děti hledají a učí se s pomocí konkrétních předmětů (hledají mezi předměty ty, které mají požadovaný tvar a vybírají předměty, které se liší tvarem), dovedou děti poskládat obrázek postavy, stromu, zvířete, ve školní lavici pak budou schopny ze známých tvarů postavit písmeno A, B, C...

Celý proces učení metodou Grunnlaget má pozitivní emocionální náboj. Děti mají dojem, že si na odpovědi na učitelovy otázky přišly samy. Samo učení je pak motivací k dalšímu učení. Tento fakt je u dětí se sociálním znevýhodněním obrovskou přidanou hodnotou, protože děti, které přicházejí z nepodnětného prostředí, často samy před sebou selhávají – nedovedou nakreslit krásný obrázek, nedovedou počítat, nepojmenují barvy – a to je odrazuje od další snahy.

Metoda Grunnlaget je přesně taková, jaký je její název – ZÁKLAD. Touto metodou dětem skutečně položíme základ pro další úspěšnost ve vzdělávání. Děti se naučí nejen konkrétním dovednostem a znalostem, ale naučí se i nazírat na svět optikou známých kategorií – děti budou na školní látku hledět přes to, co již znají, což má obrovský vliv na kvalitu učení a motivaci k další aktivitě.

GRUNNLAGET: UČENÍ, PŘI KTERÉM SE ŠKOLA STÁVÁ HROU

Rozhovor se zakladatelkou metody Gunvor Sonnesyn

„Používáním Grunnlagetu docílíme toho, že počet dětí, které vyžadují speciální pozornost, postupně ubývá,“ říká zakladatelka metody Gunvor Sonnesyn.

Jedním z velkých nedostatků českého školství je fakt, že nedokáže patřičně podpořit děti, které vyžadují speciální pozornost. Nejedná se pouze o zdravotně či mentálně hendikepované, ale i o děti, které vyrůstají v prostředí, které je na vstup do školy adekvátně nepřipraví. Jak však vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby-
chom je dokázali plnohodnotně zařadit do běžného vzdělávacího procesu? Kromě otočení kormidla českého školního systému směrem k inkluzi, mohou být jednou z cest různé alternativní vyučovací metody, které se na problematiku učení dívají tak trochu z jiného úhlu pohledu.

Zkusme se zamyslet nad otázkou, jak jsou děti na českých školách učeny? Zjednodušeně řečeno, učí se počítat, psát, číst či znát noty. Jak se ale naše děti učí učit se? Právě sem zaměřují svou pozornost různé metody konceptuálního vyučování, mezi které patří i norský Grunnlaget. Grunnlaget (česky Základ) byl v České republice představen poprvé ke konci roku 2010 v rámci semináře organizace Člověk v tísni. Její vzdělávací pracovníci nyní tuto metodu zavádějí do své práce s dětmi.

Grunnlaget je jednoduchou a efektivní metodou, která učí děti myslet. Děti začínají chápat základní pojmy, jakými jsou barva, tvar, počet apod. Učí se jednotlivé pojmy porovnávat, čímž rozvíjí jazykové dovednosti a způsoby uvažování, které později mohou využít nejen při dalším učení, ale i v běžném životě. Využití a úspěšnost této metody představuje její zakladatelka Gunvor Sonnesyn.

Co je přesně podstatou vaší metody, kde všude je využívána a jaké přináší výsledky?

Podstatou Grunnlaget je práce s pojmy. Učí děti základy kódování, třídění a analyzování, což jsou procesy nezbytné pro vlastní schopnost učení se. V Norsku je tato metoda používána v mateřských školách, v první třídě základních škol a při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledkem systematického používání metody je postupné zvyšování předpokladů pro úspěšné zvládnutí školní látky. Avšak nejen to, Grunnlaget zasahuje samotnou podstatu učení, takže člověk z ní čerpá v podstatě, kdykoliv poznává něco nového.

Metoda Grunnlaget využívá při učení kufřík naplněný nejrůznějšími předměty. Co všechno je ve vašem kufříku a jak práce s těmito předměty pomáhá dětem učit se?

Kufřík obsahuje hračky a další předměty, které jsou používány při práci s pojmy, jako je barva, tvar, umístění atd. Avšak Grunnlaget nestojí pouze na používání těchto předmětů. Celá metoda je postavena především na aktivitě dětí, na jejich motivaci, která je podporována dosahovanými úspěchy a specifickým, přesně daným, způsobem komunikace mezi učitelem a dětmi. Vše vychází z modelu konceptuálního vyučování norského pedagoga Nyborga.

Grunnlaget je určen nejen pro děti mladšího školního věku, ale pracujete i s dětmi v předškolním věku. Kdy a jakým způsobem je podle vás vhodné začít děti učit?

Dříve než se jejich myšlení změní z předoperačního na operační, což znamená věk 4 až 5 let.

Pracovníci organizace Člověk v tísni začali používat vaši metodu ve svých vzdělávacích programech, které jsou

určeny pro děti ze sociálně vyloučených lokalit. V čem může být tato metoda prospěšná při práci s těmito dětmi?

Tyto děti nemají, na rozdíl od svých vrstevníků, kteří vyrůstají ve více stimulujícím prostředí, dostatečnou slovní zásobu a jsou hendikepovány dalšími okolnostmi. Pomocí Grunnlagetu aktivně zvyšujeme potenciál pro jejich další učení.

Jak velké nároky klade využívání vaší metody na vyučujícího? A jak je to finančně náročné pro školu samotnou?

Předpokládám, že učitelé mají alespoň základní teoretické znalosti o dětském vývoji a procesu učení se. Na základě toho budou učitelé potřebovat pouze znalosti metodologie Grunnlagetu. Co se nákladů týče, je pravda, že doba, po kterou je potřeba s dětmi takto pracovat, je dlouhá a něco stojí, ale vše je potřeba porovnat s výsledkem. Navíc lze šetřit, např. místo zmiňovaného kufříku můžete používat vlastní předměty. V Norsku tyto náklady vždy porovnáváme s náklady na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vždy vysoké. Používáním této metody docílíme toho, že počet dětí, které vyžadují speciální pozornost, postupně ubývá.

Existuje možnost zavádět vaši metodu do českých škol? Co musí udělat ředitel české školy pro to, aby jeho učitelé mohli vaši metodu užívat?

Projekt, jehož obsahem bude vzdělávání učitelů, může zavést např. vládní organizace, místní samosprávy nebo univerzity. Vzdělávací kurzy jsou založeny na studiu teorie, která je velmi úzce propojena s výukovou praxí. My můžeme k těmto projektům přispět, nicméně zodpovědnost za celý projekt má lokální instituce. Kromě toho určitý počet učitelů již metodu při své práci využívá a své zkušenosti mohou dále předávat.

CO ZNAMEJÍ ZAHRANIČNÍ PŘÍKLADY PRO NÁS?

Každé zjednodušení s sebou nese rizika. Rizika pohledů přes hranice jsou zřejmá – nedostatek informací, nedostatečná osobní zkušenost, vytržení z kontextu. Přesto by byla chyba se o zahraničí nezajímat.

„Jestliže v bydlišti mého mladšího syna stoupá počet Cikánů, a tudíž i jejich podíl mezi žáky ZŠ, logicky klesá i úroveň výuky. Starší vnuk je už v tercii na osmiletém gymnáziu, tam má tři vietnamské spolužáky/spolužačky (jedna se mu moc líbí a také mu moc pomáhá, neb je premiantkou), ale ani jednoho Cikána. Mladší vnuk ho bude letos následovat. Samozřejmě, že v jejich původní ZŠ probíhá proces zahušťování blbců, protože variantu útěk zvolili i jiní rodiče, nejen otec a matka mých vnuků. Třetí vnuk (dítě staršího našeho syna) takový problém neřeší. V jejich čtvrti Cikáni nežijí a žádné cikánské spolužáky nemá. Žádný Cikán – žádný problém.“ (...) „Takto zanedbané děti nelze poslat do normálních prvních tříd. Pokud jejich mentální úroveň odpovídá běžným dvou až tříletým dětem (pokud vůbec), tak na něco podobného může přijít s prominutím na prostý blb. Dále zde máme onen genetický faktor, který je nekorektní uvažovat.“ (...) „Řešením tohoto problému by neměla být devalvace školského systému na úroveň toho nejhoršího, co tam přijde. Rozumnější je popřemýšlet o spuštění programu pro jejich návrat do pravlasti, mezi své.“¹³ Náhodně vybrané komentáře z jedné internetové diskuse pod článkem o vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí přibližují přístup nemalé části české veřejnosti k inkluzi. Nebo spíše k tomu, co si veřejnost pod tímto pojmem představuje – podle obecné představy se pod inkluzí skrývá cosi jako „multikulturní obohacování majority“, resp. vynucené natlačení „cikánů a socek ze zvláštních škol do normálních“.

13 <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/pavel-kosak.php?itemid=14272>.

Neoblíbenost Romů v českých zemích je skutečně neobyčejně vysoká. Ovšem připomeňme informace z předchozích stránek – romské děti z Česka a Slovenska nemají (podle zkušenosti z jedné školy) kvůli vysokým absencím dobrou pověst ani mezi anglickými učiteli. Výzkum z další lokality v Anglii však ukazuje, že jiné romské děti víceméně bez potíží zvládaly běžnou školu. Navíc to byly převážně děti, které před odjezdem docházely v České republice do základních praktických škol. Toto nepříliš pěkné vysvědčení našeho školství zčásti vysvětluje, proč nemáme rádi zahraniční inspirace.

K posunu od emocionální české debaty k racionálním argumentům bohužel nepřispívají ani lidé ve funkcích zodpovědných za tuto agendu na státní úrovni. Jakkoliv byl např. původní Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV) navržen tak, aby řešil problematiku komplexně a dával školám podporu pro individuální přístup ke všem dětem, vrací se v současné době trend skupinového přístupu „integrace někoho někam“.

Jak je vidět z finského příkladu, úspěšná vzdělávací reforma je během na velmi dlouhou trať, na níž se musí překonávat řada překážek. Několik posledních let ukázalo, že v Česku tomu nebude jinak. Návrhy změn vyvolaly silné protesty části odborné veřejnosti, zejména speciálních pedagogů, podobně jako tomu bylo ve Finsku u pedagogů z grammar schools a z univerzit. Tento odpor má řadu příčin, které nelze zlehčovat – od upřímné obavy z negativních dopadů změn na dítě a ztráty kvality škol, přes neochotu představitelů elitních škol vzdát se svých výsostných pozic, resp. přes obavy speciálních pedagogů o ztrátu zaměstnání, až po předsudky a neskrývané opovržení části společnosti vůči stereotypně nahlíženým vybraným skupinám. Je zapotřebí zdůraznit, že v žádném případě tedy nelze paušalizovat – zatímco někdo je ve své skepsi k možnostem společného vzdělávání veden až mateřskou obavou o zájmy dítěte, jiný to odmítá kategoricky a principiálně.

Na finském příběhu lze ilustrovat důkladnost, s jakou se změny připravovaly. Kurikulum pro nové základní školy se začalo připravovat tři roky před přijetím reformní legislativy a pokračovalo ještě dva roky poté při zapojení stovek pedagogů z praxe. Od prvního návrhu jednotné školy do schválení zákonů uběhlo více jak dvacet let.

Příklad Finska zároveň ukazuje, nakolik se diskuse o širších změnách ve vzdělávacích systémech dotýká nejhlubších kulturních vrstev v daných společnostech – základních hodnot, které jsou v ní sdíleny. Vyjadřuje tak mnohé o aktuálním stavu společnosti, nicméně nepopírá to možnost změny. Otázky, které si kladla finská společnost v 50. letech 20. století, nejsou nepodobné těm, které si kladou postkomunistické i další země dnes: Mohou být vůbec všichni studenti vzdělávání na úroveň, které dnes dosahuje jen elita? (V případě Finska se jednalo o pouhou čtvrtinu populace studující na grammar schools.) A potřebuje vůbec společnost, aby tolik mladých lidí získalo vyšší vzdělání? Otázky, které byly v dobovém finském kontextu šokující, podobně jako jsou v dnešní České republice provokativní otázky po inkluzivním vzdělávání, existenci víceletých gymnázií či rozsahu učňovského školství.

Finové si na ně odpověděli „jednoduše“. Rozhodli se ve školách nabízet řadu služeb na základě přesvědčení o tom, že všechny děti si zasluhují „well being“, tj. pocit pohody bez frustrujícího nátlaku. Spustili tak kruh, který dnes funguje v pozitivním smyslu jako začarovaný. Kvalitní pedagogové vytváří světově proslavené školství, mají důvěru společnosti i vysokou míru profesní autonomie. Učitelství se stává prestižním povoláním, o které mají zájem naděšní studenti. Z univerzit tak nastupují do praxe nové ročníky kvalitních pedagogů a kruh se uzavírá.

PROČ INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ? NĚKOLIK ARGUMENTŮ MÍSTO ZÁVĚRU

TOMÁŠ HABART

V publikaci byly popsány příklady konkrétních opatření, které umožňují vzdělávat společně všechny děti. Ačkoli byly zmíněny i argumenty, proč by se o to vůbec mělo usilovat, několik jich přidáme namísto závěru. Domníváme se totiž, že pro někoho stále není hlavní překážkou otázka: „Jak to udělat?“ ale „Proč vlastně?“

- 1. Souvislost mezi blahobytem států a kvalitou jejich vzdělávacích systémů.** Studie OECD *The High Cost of Low Educational Performance* přesvědčivě ukazuje, že zvýšení jejich efektivity přináší nezanedbatelné ekonomické dopady. Autoři rovněž upozorňují, že vzdělávání jako téma je většinou politiků opomíjeno, protože pozitivní výsledky změn se viditelně projeví až v dlouhodobějších horizontech (relativně dlouhou dobu trvá implementace programů na školách, další dobu trvá, než studenti uplatní své znalosti a dovednosti na pracovním trhu a ještě delší dobu trvá, než ekonomika zareaguje na nové technologie vyvinuté v důsledku zlepšených dovedností bývalých studentů).

Studie na základě teoretických modelů ukazuje, že i od malého zlepšení kognitivních schopností v populaci lze očekávat významné ekonomické přínosy. Scénáře vypočítávají odhadované zisky pro státy OECD v letech 2010-2090 za předpokladu reforem zajišťujících např. zvýšení výsledků PISA o 25 bodů ve všech zemích OECD nebo dosažení úrovně Finska (tj. 546 bodů), taktéž ve všech zemích OECD. „Skromný cíl zvýšit v následujících 20 letech ve všech ze-

mích OECD průměrné výsledky PISA o 25 bodů (což je méně, než kolika dosáhlo v letech 2000-2006 Polsko, které je považováno za zemi s nejrychleji se zlepšujícím vzdělávacím systémem v OECD) by znamenalo navýšení HDP zemí OECD o 115 bilionů USD během života jedné generace narozené v roce 2010. (...) Pokud by všechny země OECD dosahovaly průměrných ukazatelů Finska, které mezi zeměmi OECD vykazuje nejlepší výsledky PISA, přineslo by to zisky ve výši 260 bilionů USD.“ (OECD, 2010b, s. 6) Zajímavé jsou odhady týkající se České republiky – oba scénáře by přinesly během zmíněných 80 let zisk kolem jednoho bilionu USD (918 mld. USD, resp. 1060 mld. USD).

Je zřejmé, že se jedná o hrubé odhady založené na modelování hypotetického vývoje v délce takřka jednoho století. Jakkoliv by se však částky lišily i v řádech miliard, lze považovat za jisté, že zvýšení efektivity vzdělávacích systémů by se projevilo pozitivně v rozvoji lidského kapitálu i na ekonomickém růstu. Scénáře neříkají, jakým způsobem mají být změny provedeny. Spíše ukazují ekonomické dopady nečinnosti.

- 2. Nejvýkonnější vzdělávací systémy dokážou poskytnout vysoce kvalitní vzdělání všem studentům bez ohledu na jejich zázemí nebo na školu, kterou navštěvují.** To je jeden ze závěrů další zprávy OECD *Overcoming Social Background*, která zdůrazňuje význam schopnosti vzdělávacích systémů překonat znevýhodnění plynoucí ze sociálního prostředí žáků: „Velké sociální rozdíly vykazují vzdělávací systémy, které jsou založené na přesvědčení, že studenti mají předurčené profesní osudy, jež mají být s různými očekáváními naplněny na různých typech škol. Naproti tomu nejvýkonnější vzdělávací systémy dokážou individualizovaným přístupem k učení přijmout studenty s rozmanitými schopnostmi, zájmy i sociálním zázemím.“ (OECD, 2010c, s. 4)

Zpráva opět přináší řadu zajímavých postřehů:

- Znevýhodněné studenty obvykle vyučuje větší množství pedagogů, nicméně zpravidla nikoli těch nejlepších. Znevýhodněné školy bývají pro kvalifikované pedagogy málo atraktivní, takže na nich obvykle působí pedagogové s nižší kvalifikací: *„Mnoho studentů čelí dvojímu znevýhodnění v tom, že pocházejí ze znevýhodněného prostředí a že navštěvují školy s nižší kvalitou zdrojů.“* (OECD, 2010c, s. 13) Mnoho zemí též vykazuje silnou korelaci mezi socio-ekonomickým zázemím studentů a jejich školními výsledky.
- Socio-ekonomické zázemí studentů i škol má silný vliv na školní úspěšnost, nicméně negativní vliv je možné značně omezit.
- Studenti (bez ohledu na socio-ekonomický původ), kteří navštěvují školu se studenty socio-ekonomicky zvýhodněnými, inklinují k lepším výsledkům než studenti se spíše znevýhodněnými spolužáky. *„Dopad ekonomického, sociálního a kulturního statusu školy na výkon studenta ve většině zemí OECD zdaleka převažuje nad dopady individuálního socio-ekonomického zázemí studenta. Velikost těchto rozdílů je překvapivá. Rozdíl ve výkonech mezi dvěma studenty s podobným socio-ekonomickým zázemím, z nichž jeden navštěvuje školu s průměrným socio-ekonomickým zázemím a druhý navštěvuje školu se zvýhodněným socio-ekonomickým zázemím (mezi top 16 % v zemi), je v Japonsku, České republice, Německu, Belgii a Izraeli (...) v průměru ekvivalentní více jak 50 bodům nebo vzdělávání v hodnotě více jak jednoho ročníku.“* (OECD, 2010c, s. 14)
- Studenti v městských školách mají v mnoha zemích výrazně lepší výsledky než studenti ve školách vesnických.
- Zpráva přímo zmiňuje Českou republiku – společně s Bulharskem, Rakouskem a Izraelem – jako zemi, kde narovnávání vzdělávacích příležitostí pro znevýhodněné studenty patří mezi největší výzvy vzdělávací politiky. (OECD, 2010c, s. 59)

Schopnost škol poskytnout všem studentům stejné příležitosti ke vzdělávání je dle jiné studie OECD *What Makes a School Successful?* přímo charakteristikou úspěšných vzdělávacích systémů: „ (...) školské systémy, ve kterých jsou všem studentům bez ohledu na jejich zázemí poskytovány podobné příležitosti k učení; socio-ekonomicky znevýhodnění i znevýhodnění studenti navštěvují stejné školy; a kde studenti zřídka opakuji ročníky nebo jsou vylučováni ze škol kvůli výchovným problémům, nízkým vzdělávacím výsledkům nebo speciálním vzdělávacím potřebám, budou spíše dosahovat výsledků nad průměrem OECD a vykazovat podprůměrné socio-ekonomické nerovnosti.“ (OECD, 2010d, s. 27)

- 3. Prostředky investované do vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí se státu mnohonásobně vrátí na budoucích zvýšených příjmech a naopak na ušetřených státních výdajích.** Platí to zejména pro finance určené na předškolní přípravu. Tuto skutečnost jednoznačně potvrdila loni dokončená rozsáhlá longitudinální studie z Chicaga, která zhodnotila dopad péče o děti ve věku 3-9 let. Sledováno bylo devět set dětí ze znevýhodněných nízkopříjmových rodin. Děti docházely od svých tří let do jednoho z dvaceti center pro děti a rodiče (Child-Parents Centers), kde se jim v menších třídách intenzivně věnovali pedagogové. Skupina byla srovnávána s pěti sty žáky z jiných nízkopříjmových rodin, které tuto podporu neobdržely. Celková návratnost za předškolní programy byla vyčíslena na téměř 11 dolarů za každý investovaný dolar. V případě doprovodných programů pro děti, které již chodí do školy, byla návratnost ani ne poloviční. Mezi hlavní podmínky úspěšnosti takového programu je řazena délka jeho trvání, intenzivní práce, komplexnost, práce v malých skupinách a kvalifikovaní učitelé. (Reynolds, Temple et al., 2011, s. 448-473)

Shrňme si na závěr fakta vyplývající z uvedených zahraničních zkušeností a mezinárodních srovnání:

- vzdělávání znevýhodněných dětí je jedním z ukazatelů úrovně vzdělávacího systému;
- zajištění rovných šancí pro tyto děti znamená nejen zvýšení kvality celého systému, ale rovněž nezanedbatelné finanční přínosy;
- cestou k tomuto stavu je společné vzdělávání všech dětí.

Tyto skutečnosti jsou v Česku reflektovány v zásadních materiálech spíše okrajově, např. v pracovní verzi zprávy NERVu: *„Kvalita života společnosti je více ovlivňována tím, jak je vzdělána její nejméně vzdělaná část než úrovní vzdělání elit.“* (NERV, 2011, s. 6) Pakliže se je někdo pokusí zpracovat do konkrétnější podoby včetně návrhů změn, ocitne se rázem pod tvrdou kritikou zastánců současného stavu (viz osud již zmíněného Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání nebo současná debata ohledně *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení*).

Kritici změn mají v jedné důležité věci pravdu – běžná česká škola, jejíž hodnocení je založeno na porovnávání žáka s ostatními, skutečně neumožňuje většině znevýhodněných dětí zazít úspěch. Řešením však není rezignovat na utváření lepšího školního prostředí a nadále přesouvat slabší děti do škol, „které toho vyžadují méně“. Představa, že v jedné třídě lze učit různým tempem, aniž by byly všechny děti tlačeny k dosažení jednotného cílového stavu, je pro většinu českých pedagogů i rodičů zprávou z jiného světa. Nepředstavitelná je i situace, že najednou zaklepe na dveře školy rodina ze Somálska, jejíž děti neumí slovo česky a nikdy nedržely v ruce tužku, a škola má díky systému výuky a připraveným pedagogům kapacitu tuto situaci bez větších obtíží zvládnout.

Nejen toto jsou rozdíly mezi českým a např. britským vzdělávacím systémem. Prioritou pro současné britské školství jsou hodnoty jako sociální soudržnost nebo občanství. Nedávné pouliční

střety, u nás nejednou povrchně interpretované jako důsledek (a konec) multikulturalismu, nevedly k vyšší selektivnosti ve školství, ale naopak (a pro někoho možná překvapivě) ke snaze o posílení koheze. Koncept inkluze neovlivňuje jen formálně podobu školství, ale jde hluboko do jeho samotného obsahu a do pedagogické přípravy lidí, kteří ji naplňují v denní práci.

České školství proti tomu působí poněkud bezradně. Diskuse nad hodnotami, jejichž zvnitřnění našimi dětmi od vzdělávacího procesu očekáváme, je zaměňována za protlačení etické výchovy. Potřeba jasného stanovení pravidel a schopnost jejich efektivního vyžadování, opět typické např. pro britskou školu, je „řešena“ smlouvami s rodiči. Inkluze je v české společnosti spíše nepřítelem než žádanou hodnotou. Z pedagogické veřejnosti se dokonce ozývají hlasy, že škola tu není od toho, aby vychovávala.

České školství není v nejlepší kondici, přičemž trendem je setrvávající pokles kvality. Aktuální koncepční záměry ministerstva školství vzbuzují otazníky a kritiku řady odborníků, ať již jde o státní maturity, plošné testování žáků nebo reformu financování regionálního školství. Systém směřuje přes kritiku probíhající školské reformy k „utahování šroubů“ – k paušálnímu měření výstupů škol, k omezení jejich autonomie při určování obsahu vzdělávání, k úpravám rámcových vzdělávacích programů apod. *„Situace je alarmující, protože rané vzdělávání je důležité a odkládání řešení znamená vysoké náklady. Většina rodičů je však spokojena, což pravděpodobně snižuje možnost politického mandátu ke změně.“* (McKinsey & Company, 2010, s. 3)

Do jisté míry dnes stojíme na významné křižovatce, kde se rozhoduje o dalším směřování českého školství. Stávající zhoršování jeho kvality může být na jednu stranu použito jako argument k návratu zpět před školskou reformu. Na druhou stranu je situace příležitostí pro další hluboké strukturální změny, které povedou k tomu, co se zjevně osvědčuje v zahraničí – skutečnému otevření všem žákům, metodám i tématům, ke kvalitní přípravě

a soustavné podpoře pedagogů, k předškolní a mimoškolní přípravě dětí, k práci s celými rodinami v kooperaci s dalšími institucemi, k nastavení jasných pravidel, k soustavnému sledování kvality vzdělávacího systému apod.

Pro pozitivní příklady nemusíme jezdit až do Skandinávie nebo Velké Británie, stačí nahlédnout k našim sousedům. V poslední dekádě učinilo díky reformám ohromný skok kupředu například Polsko, které zavedlo mj. povinný rok předškolního vzdělávání a kde dnes povinná školní docházka končí ve věku 18 let. (viz Straková In Kasíková, Straková, 2011, s. 296) V tomto případě se kritické argumenty o nepřenositelné zkušenosti z odlišného kontextu uplatňují o poznání hůře.

Dlouhodobě homogenní česká společnost se přirozeně diverzifikuje – ekonomicky, sociálně i kulturně. Školství, zejména základní, může být hlavním nástrojem, který zajistí, aby se rozdíly nestaly pro společnost fatálními. Již dnes máme v každém druhém větším městě škálu škol od „ghetto škol“ přes školy průměrné až po ty elitní. Rodiče tuto situaci dokážou rozlišit a ví, kam chtějí své děti dostat, resp. kam rozhodně ne. K zabránění stavu, kdy se kvality škol budou diametrálně lišit regionálně a podle sociální situace rodin jejich žáků, je potřeba odvážných rozhodnutí a vůle k jejich prosazení. Příklady ze zahraničí ukazují, že to jde.

LITERATURA

BERG, I. K., SHILTS, L. *Classroom Solutions: WOWW Approach*. Milwaukee, WI: BFTC Press, 2004.

BOOTH, T., AINSCOW, M. *The Index for Inclusion; developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2000, 2002, 2011.

BOOTH, T., AINSCOW, M., KINGSTON, D. *The Index for Inclusion; developing play learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE, 2006.

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada Publishing, a.s., 2010.

HABART, T. et al. *Krok za krokem k inkluzi*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2010.

HART, S. et al., *Learning without limits*. Buckingham: Open University Press, 2006.

KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum 2011.

LAAT, J. *Ekonomické náklady na exkluzi Romů*. Světová banka, 2010.

LÁBUSOVÁ, A., JANEBOVÁ, E. (eds.). *Blended-learningový kurz Inkluzivního vzdělávání*. Varianty, 2011.

LÁBUSOVÁ, A., NIKOLAI, T., PEKÁRKOVÁ, S., RENDL, M. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2010.

LEBEER, J. (ed.). *In-clues, Clues to inclusive and cognitive education*, Antwerpen-Apeldoorn. Garant Publishers, 2006.

MACINTYRE, A. *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1981.

McKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, 2010.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělávání*. Praha: Academia, 2006.

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Olomouc: ZŠ Integra, 2002.

NES, K. (2000). *The inclusive school and trachet education. About curricula and cultures in initial trachet education*. Presented at International Special Education Congress 2000 Including the Excluded, Manchester.

NIKOLAI, T. (ed.). *Příběhy ze špatné čtvrti*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007.

OECD (2010a), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing [online]. 2010 [cit. 2011-08-10]. Dostupné na WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

OECD (2010b), *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes*. OECD Publishing [online]. 2010 [cit. 2011-08-13]. Dostupné na WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>

OECD (2010c), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, OECD Publishing [online]. 2010 [cit. 2011-08-05]. Dostupné na WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>, s. 13.

OECD (2010d), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. OECD Publishing [online]. 2010 [cit. 2011-03-04]. Dostupné na WWW: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

O'NEILL, O. *A question of trust*. Reith Lecture 3, London: BBC, 2002.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV, 2010.

PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Slovo 21, Praha 2007.

REYNOLDS, A. I., TEMPLE, J. A. et al. *Age-26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program*. Child Development. 2011, Volume 82, Number 1 January/February.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Grada, Praha 2007.

ŠIMÁČEK, M., (ed.). *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení*. Praha: Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2011.

VÍTKOVÁ, M., *Základy speciální pedagogiky 1*, online: <http://www.scribd.com/doc/54507099/Marie-Vitkova-Zaklady-specialni-pedagogiky-1>

WENDELBOG, C., T ØSSEBRO, J. *Marginalisation processes in inclusive education in Norway: a longitudinal study of classroom participation*. In Disability & Society, 2010.

DALŠÍ POUŽITÉ MATERIÁLY

From Segregation to Inclusion. Equality and Roma Education Fund, 2011.

Krnovské listy, č. 10, roč. 10, 2007, dostupné na www.krnov.cz.

Krnovské listy, č. 14, roč. 10, 2007, dostupné na www.krnov.cz.

Krnovské listy, č. 6, roč. 11, 2008, dostupné na www.krnov.cz.

Monitoring efektivity přípravných ročníků. MŠMT, 2003.

Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti. MPSV, 2009.

NERV: Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III – vzdělanost. Verze k diskusi na workshopu 28. 2. 2011.

Romano Vodí č. 6/2011.

Úmluva Organizace spojených národů o právech občanů se zdravotním postižením. New York, 2006.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a její novela vyhláška č. 147/2011 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a její novela vyhláška č. 116/2011 Sb.

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

Pojďte do školy!
(Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí

Varianty (kol.),
Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2011.

ISBN: 978-80-87456-19-4

Všechna práva vyhrazena.

www.varianty.cz
www.integracniprogramy.cz
www.clovekvtisni.cz



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento materiál vznikl v rámci projektu *Pojďte do školy! Podpora vzdělávání a doučování dětí ze sociálně vyloučených domácností*, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.