

## Inkluze jako lakmusový papírek českého vzdělávacího systému

Dana Moree

**Inkluze je tématem, které je v České republice často dáváno do souvislosti i se sociálním vyloučením. Měla by se stát konceptem, který pomůže sociální vyloučení odstranit. Ze zahraničí víme, že koncept může fungovat za splnění některých systémových podmínek, které však budou podpořeny i změnou kultury - tedy sdílených hodnot a významů, společného přesvědčení o tom, jak se věci mají dělat. Inkluze také vyžaduje zapojení celé řady aktérů - od státní správy přes zřizovatele až po konkrétní učitele, ale také rodiče a žáky. Učitelé a jejich důvěra v to, že inkluze může fungovat, jsou však samozřejmě hráči klíčovými. V článku jsou představeny výsledky kvalitativního výzkumu na téma inkluze ze dvou škol v menším městě ve Středočeském kraji. Po úvodním představení relevantních teoretických konceptů zasazujících inkluzi do kontextu transformující se země představíme výsledky výzkumu i diskusi zakončenou doporučeními.**

Souvislost mezi zvyšujícím se sociálním vyloučením některých skupin obyvatelstva a vzděláváním je i v České republice vnímána jako nepopiratelný fakt. V posledních několika letech - konkrétně po rozsudku D. H. a ostatní proti České republice - se téma vztahu mezi sociálním vyloučením a vzděláním propojilo s tématem inkluze ve školství. Ta je představována jako jeden z principů, které by měly umožnit začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu (Janebová, 2010; OECD, 2012).

Termín inkluze se v posledních dvaceti letech prosazuje ve světě jako snaha navazující na pokusy o integraci, které jsou datovány do 60.–80. let minulého století (Brusling & Pepin, 2003). Termín inkluze je dáván do souvislosti se zařazováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Filozofie za tímto přístupem znamená podstatnou změnu interpretace toho, co se ve školách děje. Cílem školní docházky není jen výuka (*teaching*), ale vzdělávání (*education*), jehož cílem je „rozvíjet celé dítě, jeho dovednosti, postoje, ale i znalosti nezbytné pro úspěšné zařazení do společnosti“ (Katz & Mirenda, 2002: 14). Takové vzdělávání se pak týká všech dětí včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Ideálem tedy je, aby se tyto děti vzdělávaly společně s ostatními, protože jen tak se obě skupiny mohou dobře připravovat na společný život v jedné společnosti. Inkluze se snaží navázat na integrační snahy především v tom smyslu, že oproti integraci akcentuje fakt, že pouhá fyzická přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě nestačí. Dítě musí být plně začleněno do všech aktivit ve třídě, musí být plnohodnotnou součástí třídního kolektivu.

Inkluze jako relativně nový princip, který by se měl začít aplikovat, s sebou samozřejmě přináší i otázku změn ve vzdělávacím systému. Podle všeho současný stav inkluzi příliš nepomáhá a její umožnění vyžaduje také změnu jak struktury vzdělávacího systému, tak i myšlení – jde o to změnit náhled na děti se speciálními vzdělávacími potřebami i na školu jako takovou (např. zpráva OECD z roku 2012 přináší

seznam konkrétních doporučení, která se týkají jak změny školního klimatu, tak i struktury vzdělávacího systému).

Z literatury však víme, že velké změny jsou většinou vnímány jako nežádoucí, protože a priori znamenají přerušení starých zaběhaných mechanismů, a tak jsou z principu vždy složitější než zachování statusu quo (Fullan, 2000; Goodson, 2004). Otázkou společenské změny a konkrétně změny ve vzdělávacím systému se zabývala celá řada teoretiků i výzkumníků. Ti se shodují v tom, že změnu nelze prosadit, pokud se týká jen jedné části systému. Právě proto, že se jedná o systém, v kterém se jeho jednotlivé prvky vzájemně ovlivňují, je nutné uvažovat o změně komplexně (Hajisoteriou, 2010; Jakobi, 2005; Seddon, 2005; Silova, 2005; Wilkins et al., 2010). To v praxi znamená zabývat se mnoha paralelními procesy: *top-down* versus *bottom up approach* se zabývají tím, na kterých úrovních změna probíhá. *Top-down* označuje směr shora dolů – tedy to, že změna je iniciována na centrální úrovni a pak je namířena na dění v jednotlivých školách. *Bottom-up* označuje naopak změnu, která vzniká zdola a snaží se odsud změnit celý systém (Fullan, 2000). Kromě pohledu shora dolů a zdola nahoru je však potřeba vnímat ještě další procesy, jako restrukturalizaci v kombinaci se změnou kultury (Fullan, 2000). Restrukturalizace znamená změny ve struktuře – způsob financování, dělení pravomocí, obsazování postů, možností výběru školy apod. Změna kultury je pak samozřejmě složitější. Jde o změnu nebo posuny ve sdílených významech, hodnotách, přesvědčeních, ale také rituálech a symbolech, které to vše vynášejí na světlo světa.

Pro úspěšnou transformaci je potřeba aktivovat všechny složky – starat se jak o změnu struktury, tak i kultury – a zajistit, aby se aktivovaly jak směrem shora dolů, tak i opačně. Pokud se tak nestane, hrozí, že k reálné změně nedojde, zůstane jen kosmetickou úpravou bez reálného efektu. Znamená to tedy, že pro skutečnou změnu je potřeba získat celou řadu aktérů. Jenže jak víme z literatury i z praxe, právě to je v zemích procházejících obdobím transfor-

mace často velmi obtížné, a to hned z několika důvodů (více např. viz Berend, 2009; Holmes, 1997; Kennedy, 2002).

Změna vzdělávacího systému je obtížná v každé společnosti a je vždy neodmyslitelně spjatá s daným kontextem (Goodson, 2005; Veugelers, 2007; Hargreaves & Fullan, 2009). Ve společnosti, která prochází fází transformace, je však ještě o mnoho složitější právě díky těmto principům restrukturalizace a změny kultury. Rada autorů, kteří se zabývali změnami ve střední a východní Evropě po roce 1989, dospěla k názoru, že velké přání rychle dohnat západní Evropu vedlo na začátku 90. let k absolutní preferenci změn struktur, které byly také nezbytné. V rámci této restrukturalizace se však většinou zapomělo na změnu kultury, která by pak zaplnila nově vytvořený prostor. A tak se často stávalo, že transformace získávala čím dále tím více obsah Potěmkinovské vesnice, která mění kulisy, za nimi však vše běží podle starých pravidel. Děje se tedy často jen naoko. (Berend, 2009; Dahrendorf, 2005; Sztompka, 1993).

Proces transformace, který byl nastartován ve střední a východní Evropě, přišel navíc v době globalizace a zvýšeného cestování nejen osob a kapitálu, ale také myšlenek. Nové koncepty a nápady na změny přicházely často z jiné země, jiného prostředí a bylo třeba je kontextualizovat, zasadit do nových podmínek. V literatuře se pro tento jev vžil termín cestující politiky (*travelling policy*) (Jones & Alexiadou, 2001; Ozga & Jones, 2006; Seddon, 2005). Někdy přichází v podobě osvědčeného návrhu na řešení nějakého problému, jindy v podobě nové mezinárodní regulace nebo jako důsledek rozhodnutí soudu – jako např. v případě D. H. a ostatní. Otázkou pak samozřejmě je, jak tyto nové koncepty ovlivňují již zaběhané postupy v dané zemi a jak vážné jsou implementovány do již existujících struktur.

Nový termín inkluze se jeví jako jeden z těch, které přišly do České republiky zvenku, a to ve dvojí interpretaci. Jední v termínu vidí způsob řešení segregace v českém školství, jiní jen nesmyslnou povinnost vyplývající z neakceptovatelné-

ho rozsudku ve věci D. H. a ostatní. Pokud však vezmeme vážně v úvahu Fullanův argument, že pro změnu je potřeba aktivizovat a motivovat celou řadu hráčů, nabízí se otázka, jak inkluzi jako princip do českého školství vnést a zda je české prostředí na tento nový koncept připraveno – lépe řečeno, otázkou je, co všechno se musí stát, aby skutečná změna možná byla.

Z mezinárodní literatury a existujících výzkumů víme o inkluzi celou řadu faktů, které jsou univerzální. Inkluze možná je, a pokud je aplikována správně, vede dokonce ke zvyšování kvality výuky (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson a Gallanough, 2004; OECD, 2012). K tomu, aby to bylo možné, je však třeba aktivovat jak ředitele, tak i učitele, aplikovat správné metody a zajistit celou řadu podpůrných opatření pro školy (Janebová, 2010; OECD, 2012). Pokud jsou tyto podmínky splněny, kvalita výuky v inkluzivních školách dokonce roste nebo minimálně nestagne, nemění se.

V Českém kontextu však v tuto chvíli čelíme situaci, kdy centrální úroveň inkluzi nijak zvlášť neřeší. V roce 2010 sice zahájil činnost na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy tzv. NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, v jehož rámci měla skupina cca 80 expertů z nejrůznějších organizací připravit koncept pro zavedení inkluze do škol. Po změně na postu ministra však v roce 2011 velká část expertů na protest proti nečinnosti MŠMT tuto skupinu opustila a do dnešního dne není známý žádný výstup z činnosti zbytku této expertní skupiny. Inkluze je tedy ponechána na dobré vůli jednotlivých škol, které a ní často nemají velkou motivaci (Svoboda a kol., 2009), a celý problém inkluze se často redukuje na obavy ze zrušení praktických škol. Protože inkluze je nejvíce závislá na ochotě konkrétních pedagogů koncept aplikovat, je nutno do debaty o inkluzi zapojit právě i pedagogy. A za tímto účelem proběhl výzkum prezentovaný v tomto článku.

## Terénní výzkum

Výzkum k tématu inkluze proběhl v letech 2010 a 2011 v obci, kterou budeme pro potřeby tohoto článku nazývat Remízem, na dvou školách, které jsou umístěny cca 200 metrů od sebe. Jedna ze zkoumaných škol je několikapatrová budova z konce 19. století a budeme ji nazývat Lípa, druhá je panelová škola z 60. let 20. století sestavená z několika pavilonů obklopujících centrální plato – budeme jí říkat Kaštan. Obě školy jsou přibližně stejně velké – počty žáků kolísají mezi 500 a 600.

V obci Remízec je pro doplnění ještě Základní škola praktická s maximální kapacitou 100 žáků. Ta má ve městě velmi dobrou pověst, v posledních letech se však díky slabým populačním ročníkům potýká s nedostatkem žáků. Při jednání na radnici padl návrh, že by se transformovala v další základní školu.

Otázky týkající se inkluze byly zařazeny jako samostatná část širšího výzkumu, který se zabýval transformací kultury školy ve sledované lokalitě. Právě proto byli osloveni učitelé, kteří na obou školách učili kolem roku 1989, a pak ti, kteří jsou zde v současnosti. Výzkumu se zúčastnilo 29 učitelů a dva zaměstnanci místní radnice (konkrétně starosta a místostarostka), protože i oni byli dříve v některých funkcích na obou sledovaných školách.

Rozhovory byly nahrávány a prepisovány, kvalitativní kategorizace s otevřeným kódováním byla aplikována jako metoda zpracování dat. V textu jsou hlavní kategorie vyznačeny tučně.

## Výsledky

Učitelé na obou sledovaných školách se nelišili v tématech, která s inkluzí spojují, lišil se jen důraz, který na jednotlivá témata učitelé dávali. Proto v tomto článku nebudeme rozlišovat mezi oběma školami a nebudeme představovat hlubší analýzu rozdílů v prostředí na obou školách.

Při samotném vyslovení **termínu inkluze** je u většiny respondentů potřeba vysvětlit, co se pod ním rozumí. V okamžiku, kdy mají pocit, že rozumí nastolenému tématu, reagují v tom smyslu, že „to je *integrace, akorát dnes se tomu říká inkluze*“. Už při tomto úvodu k tématu je z reakcí učitelů patrné, že mají v současnosti zvýšenou citlivost na množství změn a zavádění nových termínů, které je nutí nově pojmenovávat jevy, které už dlouho ve školství znají a registrují, aniž by toto nové označení přineslo v jejich očích reálnou změnu do praxe.

První téma, které učitelé začnou v návaznosti na terminologické vyjasňování zmiňovat, je otázka, které děti patří do hlavního vzdělávacího proudu, neboli - **kdo je mainstream?** Na jednu stranu učitelé připouštějí rovný přístup ke vzdělávání, na druhou stranu si kladou otázku, koho a proč je potřeba integrovat. Učitelé totiž zažívají prostředí škol jako velmi diverzifikované – především na prvním stupni je dětí celá škála – od velmi talentovaných až po děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jenže talentované děti zpravidla ve školách vydrží jen do páté třídy a pak odchází na osmiletá gymnázia, což je podle učitelů také v pořádku. Již méně v pořádku je však podle respondentů to, že na osmiletá gymnázia odcházejí i děti, které nejsou výrazně talentované. Společenský tlak na možnost vystudovat střední i vysokou školu v kombinaci se slabšími populačními ročníky vytváří realitu, ve které je relativně jednoduché se na osmiletá gymnázia dostat. Rodiče to využívají jako příležitost protlačit své potomky co nejvýše stávajícím vzdělávacím systémem, a tak se na gymnázia a pak na střední školy dostávají i děti s trojkami a čtyřkami. Podle učitelů tahle praxe signalizuje degradaci celého vzdělávacího systému, v kterém dochází k odtržení reálných zna-

lostí a dovedností od známky. Rodiče si však často přejí především dobré známky, aby se děti snadno dostaly na gymnázia a střední školy, a není pro ně tak důležité, zda dobré známky vystihují reálné znalosti a dovednosti dítěte.

Tato praxe má podle učitelů negativní dopad na skladbu žáků na základní škole od páté třídy výš. Tahouni – i ti průměrní, zmizí na osmiletá gymnázia, celé tempo se zpomalí, přestane fungovat přirozená konkurence a kvalita klesá.

Zajímavé je, že v tomto kontextu učitelé rozlišují své postoje v roli učitele a v roli rodinného příslušníka dítěte, což také otevřeně přiznávají a reflektují. Jako učitelé by si přáli, aby tahouni zůstávali na základní škole i po páté třídě. Nikoli proto, že by si nepřáli, aby děti dosáhly co nejlepších výsledků. Ale proto, aby základní škola nestagnovala a mohla dělat dobře připravit na střední školu. Na škole Lípa v tomto směru pozitivně reflektují i to, že čím dále tím více talentovaných dětí má chuť zůstat i na druhém stupni na této základní škole.

Stejní učitelé však mají jinou perspektivu, když se jedná o jejich rodinné příslušníky. Jako rodiče a prarodiče tak dávají přednost umístění svých potomků na víceletá gymnázia, protože se bojí právě klesající úrovně na druhém stupni základní školy.

Druhou stranu Gaussovy křivky – tedy děti s určitými potížemi, které by měly být objekty inkluze, vidí učitelé ještě diverzifikovaněji. Jedná se podle nich o děti, které mají nejrůznější atributy. Děti se specifickými poruchami učení jsou zmiňované nejčastěji. V jejich případě učitelé registrují určité módní vlny, kdy děti, které byly dříve vnímané jako slabší, zkrátka dostanou „*papír na to, že jsou dys*“ a podle toho se s nimi zachází. Ty jsou však z hlediska učitelů vlastně nejméně problematické a nikdo z učitelů nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu. To samé se týká dětí s některým typem fyzického postižení – ať už se jedná o poruchy motoriky, zraku nebo sluchu. Na obou školách mají zkušenosti s inkluzí těchto dětí a nikdo z učitelů jí nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu. To samé se týká dětí s některým typem fyzického postižení – ať už se jedná o poruchy motoriky, zraku nebo sluchu. Na obou školách mají zkušenosti s inkluzí těchto dětí a nikdo z učitelů jí nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu. To samé se týká dětí s některým typem fyzického postižení – ať už se jedná o poruchy motoriky, zraku nebo sluchu. Na obou školách mají zkušenosti s inkluzí těchto dětí a nikdo z učitelů jí nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu. To samé se týká dětí s některým typem fyzického postižení – ať už se jedná o poruchy motoriky, zraku nebo sluchu. Na obou školách mají zkušenosti s inkluzí těchto dětí a nikdo z učitelů jí nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu. To samé se týká dětí s některým typem fyzického postižení – ať už se jedná o poruchy motoriky, zraku nebo sluchu. Na obou školách mají zkušenosti s inkluzí těchto dětí a nikdo z učitelů jí nepochybňuje jejich přítomnost v hlavním vzdělávacím proudu.

Jiná je však situace tehdy, když učitelé mají pocit, že dítě z navštěvování běžné základní školy nebude profitovat, protože se nebude moci zapojovat. V kombinaci s nejasnými podmínkami vytváří rozhodnutí o přijetí nebo nepřijetí takového dítěte řadu dilemat, na kterých se ukazuje podstata problému celého školství, nejen otázky inkluze, v celé nahotě:

*Vloni sem přišla maminka, která k nám chtěla zařadit dítě s Downovým syndromem. A my jsme mu dali samozřejmě odklad a pak jsme řešili dilema. Maminka se totiž rozhodla, že dítě půjde na naši školu. A teď je otázka, pro koho my, jako základní škola, jsme. Tamty školy jsou pro*

takovéhle děti, my jsme pro ten střed a pak jsou zase jiné školy, které jsou schopné se postarat kvalitně o takovéhle děti... Protože my nejsme schopný takovou kvalitu zajistit. A my v první řadě máme fungovat pro ten střed. A navíc ještě v místě je škola, kde jsou specialisté, kteří dokážou to dítě někam posunout. Protože tam je samozřejmě miň dětí. Vůbec si nedovedu představit to dítě tady v mase šesti set dětí. Takže my to těm rodičům můžeme nejdřív doporučit a pak jsme zjistili, že máme právo to dítě odmítnout. Protože v těchto případech je pravidlo snížení počtu dětí ve třídě. Když přijmeme tohle dítě, tak musíme odmítnout x dětí, které na to mají stejný nárok. A teď neřeknete, co je správně, co je špatně, pořád jenom vyhodnocujete, protože to dítě má taky právo na to, aby sem chodilo. A teď se teda snažíte těm rodičům předestřít to, co pro to dítě bude nejlepší. Nakonec při nejlepším svědomí jsem vyhodnotila odmítnutí a ředitel rozhodl, že dítě nepřijímáme. Přišlo to na kraj, matka se odvolala a teď se stalo to, že matka se rozhodla, že si to s námi rozdělá. Když to tak řeknu. Ono se s ní bavíte, a ona se s vámi vůbec nebví o tom dítěti, to už se dostalo do úplně jiné roviny. No a kraj teda rozhodl taky, že ne, že ho nepřijímáme, no a matka se rozhodla, že to dá k soudu. A kraj samozřejmě rozhodl, že se s nikým soudit nebude, protože to je diskriminace, takže my to dítě musíme přijmout. Jenže mezitím bylo přijato x jiných dětí. A my jsme těm dětem, které už byly přijaté, museli napsat, že je nepřijímáme. A co je tedy diskriminace, koho my diskriminujeme, ty děti, které už byly přijaté, nebo toho downáčka?

(učitelka aprobace 1. stupeň a speciální pedagogika, věk 57 let)

Takto vyhocená situace ve škole se ve výsledku uklidnila (k čemuž došlo půl roku po rozhovoru, kdy byla celá situace velmi aktuální), protože se rodiče dítěte s Downovým syndromem nakonec rozhodli pro místní praktickou školu. Podle respondentky byla důvodem snadnější možnost získat pro dítě asistenta pedagoga. Otázka, jak v podobných případech postupovat, a nejistota ohledně zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však zůstává nadále otevřená.

Takováto situace má totiž ještě další aspekty - a to finanční. Podle zákona škola nemusí snižovat počet dětí v případě, že chce přijmout dítě např. s mentálním postižením. Škola se však snaží řídit také doporučením Pedagogicko-psychologické poradny. Ve výše zmíněném případě poradna doporučila přijetí dítěte a snížení počtu dětí v dané třídě. V případě, že se ředitel rozhodne tomuto doporučení vyhovět, musí řešit dva nepříjemné důsledky takového rozhodnutí. 1) Musí přijmout menší počet dětí, což je složité v případě, kdy ani tak nemůže vyhovět všem zájemcům. 2) Přijde o peníze, protože škola je financována pomocí normativů na žáka. Snížení počtu žáků pak logicky znamená

menší příjem, který v tomto případě nikdo nekompenzuje.

Nejobtížnější z hlediska učitelů je situace u dětí, které vykazují problémové chování v kombinaci se slabším výkonem. Nebo takové děti, u kterých učitelé přes veškeré snahy o doučování a individuální přístup nevidí žádné známky zlepšení. U těchto dětí mají učitelé opravdový problém v tom smyslu, že nevědí, jak si s nimi v podmínkách, v kterých učí, poradit. V tom případě vnímají existenci speciální školy jako východisko, které umožní těmto dětem zakusit úspěch, individuální přístup, metody a obsahy učiva odpovídající jejich reálným schopnostem a navíc šanci postupovat dál na učňovský stupeň, který jim zajistí naději na normální fungování ve společnosti.

Pokud se takové děti nepodaří přeřadit do speciální školy - což je dle učitelů čím dál tím obtížnější, vytváří to na škole situaci, která je podle respondentů těžko zvladatelná.

*Ve chvíli, kdy je dítě v pátý třídě a neumí ani pořádně psát a má IQ opravdu hraniční a jsou tam děti, které naopak mají vysokou inteligenci, jsou rychlý, schopný, a člověk to má ve třídě uřídit... Myslím si, že teď jak to funguje, tak to problém je. Na ty slabší děti jsou kladeny vyšší nároky a ty děti vlastně ztratí sebevědomí. Protože kdyby se po nich chtělo miň a chodily by do praktických škol, kde je víc praktického vyučování... Protože ty děti mohou být šikovné, málokdo je úplně hloupý a úplně nešikovný ... jsou takové děti, ale je jich málo. Tak si myslím, že jsou tam ty děti šťastnější. Takže ta inkluze... Co se týče zdravotního postižení, to je v pořádku, to inteligenčně není problém, to naopak je něco úplně jiného. Ale pokud jsou tady děti, které mají IQ 70, a děti, které mají IQ 130, a bez asistenta to má ten učitel uřídit, tak to je problém.*

(učitelka aprobace Japanologie, mezinárodní certifikát z anglického jazyka, pedagogické minimum, cca 44 let)

Učitelé se shodnou na tom, že myšlenka inkluze znamená možnost pestřejších sociálních interakcí, z kterých profitují děti při rozvoji svých sociálních kompetencí. Tato myšlenka však podle nich naráží na **reálné možnosti současného prostředí škol**. V nich má totiž jeden učitel na starosti celou třídu s počtem dětí blížících se 30 a nemůže se individuálně věnovat všem. Učitelé pak nevědí, co mají řešit dřív. Je jim líto talentovaných dětí, kterým se nemohou věnovat proto, že musí napřít svůj čas a energii na integraci. Talentované děti pak nedosahují svého maxima, protože se stydí za to, že jsou lepší než ostatní. Nechtějí vybočovat kvůli tomu, aby byly v kolektivu přijímané.

*Mít 33 dětí ve třídě, teď dvě tři takové, které by patřily na zvláštní školu, máte tam dva Mongoly, dvě děti s ADHD, potom jsou tam průměrný děti a pak se samozřejmě nadprůměrnému dítěti nevěnujete. To jsem měla v jedné třídě: holčička, snažila*

*se, učila, Mongolci, ti neuměli ani slovo česky, Vietnavec, ale to byl hrozný rozdíl, ten se přes prázdniny naučil česky, snažil se, jezdil do Prahy. A je tam jedna holčička, která chce, ale je tam ten kolektiv, který ji pohltí, a ona sama, aby do toho kolektivu zapadla, tak nechce moc vyčnívat.*

(učitelka aprobace čeština, dějepis, dnes v důchodu, cca 56 let)

Všechny tyto úvahy obecnějšího až filozofického charakteru týkající se složení tříd na základních školách jsou však zasazeny do rámce zásadnějších otázek praktických možností inkluze, které podle učitelů zásadně determinují možnosti škol. V nich pak tkví podle učitelů největší problém. Všichni respondenti se totiž shodnou na tom, že inkluze ano, pokud budou nastaveny takové podmínky, které ji umožní.

**Podmínky** jsou podle učitelů totiž klíčem k inkluzi. Vše začíná u normativního financování škol. Z finančních důvodů si školy nemohou dovolit přijmout méně dětí do tříd, a tak jdou na maximum povolené kapacity. Inkluze přitom podle respondentů vyžaduje individuálnější přístup a tedy méně dětí ve třídě.

Pokud by se změnil způsob financování, vidí učitelé zásadní problém v naplňování principů inkluze ve dvou věcech: diagnostika a otázka asistentů. Co se diagnostiky týče, tak se učitelé i ředitelé shodnou na tom, že na vyšetření dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně čekají často i několik měsíců. Po dlouhém čekání dostane ředitel hodnocení, které vznikne zpravidla na základě jednoho sezení s rodinou. V jednu chvíli se dle učitelů začalo blýskat na lepší časy, když odborníci z poradny vyjžděli i do terénu. Jenže to už opět není možné. A tak místo hodnocení dítěte po opakovaném vyšetření ve školním i rodinném prostředí, které umožňuje vnímat problém v celé jeho šíři, jsou všichni aktéři opět dohnáni jen k formálnímu hodnocení situace, které však nenabízí reálné řešení pro nikoho ze zúčastněných.

*Pro řadu dětí oni tam napíšíou inteligence průměrná, podprůměrná, nadprůměrná, oni je přitom vidí hodinu. Když to dítě vidíme my a vím, že je zralé pro praktickou školu, tak jedno vyšetření v poradně nic neřeší. Takže by se v tomhle směru mělo asi víc koukat na ty, kdo jsou s dítětem pořád.*

(Ředitel přechází po místnosti pro zprávu poradny a předčítá)

*Pásmo: lehké mentální postižení, individuální integrace, u zápisu byly schopnosti zhruba tříletého dítěte. Poradna rozhodla: sehnat asistenta, doporučuje, aby byl v kolektivu. Já si myslím, že by mu bylo líp na praktické škole.*

(učitelka aprobace zeměpis, tělesná výchova, dnes ředitel školy Kaštan, 60 let)

Když totiž poradna doporučí sehnat asistenta, školy na něj nedostanou potřebné finanční prostředky, o ty musí žádat. V případě, že je žádost kladně vyřízena, dostane však škola často finanční prostředky jen na několik hodin týdně. (např. na škole



Kaštan řešili situaci dítěte s autismem, pro kterou dostala škola nárok na asistenta na 2–3 hodiny týdně).

Finanční prostředky přidělené na asistenta jsou navíc nestabilní. Jeden rok je škola dostane a druhý rok nikoli. A tak si vypomáhá vychovatelkami, rodiči. Sehnat na nestabilní úvazek čítající dvě hodiny denně kvalitního zaměstnance je pak samozřejmě téměř nemožné. Pokud navíc roli asistenta suplují rodiče, tak se situace ještě dramatizuje. Rodiče pak někdy dělají úkoly za své dítě, což jde zcela proti logice přítomnosti asistenta ve třídě.

I přítomnost dobrého asistenta však přináší potíže. Pokud je ve třídě několik dětí, které by asistenta potřebovaly, a dostane ho - byť na omezený počet hodin - jen jedno dítě, je to samozřejmě obtížné jak pro učitele, tak pro pocit spravedlnosti mezi dětmi.

*Ale tam je problém, že asistentka je pro jednoho žáka, ale jsou tam další tři, kteří by ji potřebovali. Ti jsou hyperaktivní, totálně nesoustředění, ale nejsou hloupi. A já si myslím, že tyhle děti by ještě víc potřebovaly toho asistenta, protože tam ten potenciál je, ale ten učitel to v těch 25 letech neuřídí. Takže kdyby bylo víc peněz na asistenty, tak by to bylo lepší. Protože i když se učí ve skupinách, tak takové děti tam nikdo nechce, ty děti je nechtěj do své skupiny, protože oni neumí spolupracovat, takže v tomhle smyslu si myslím, že to nefunguje. S asistenty jo, ale taky s těmi, kteří jsou užiteční. Když je asistent maminka toho kluka, protože není dost peněz na jednu asistentku, tak tam je problém, že ta maminka to dělá za něj.*

*(učitelka aprobace Japanologie, mezinárodní certifikát z anglického jazyka, pedagogické minimum, cca 44 let)*

Otázkou samozřejmě je, do jaké míry volání po praktickém řešení problému zakrývá přesvědčení učitelů o inkluzi jako takové. Ze všech rozhovorů de facto vyplývá pocit respondentů, že speciální školství je v České republice na tak dobré úrovni, že je ho škoda rušit, protože to bude na úkor dětí, které by jeho výhody mohly využívat. Z rozhovorů paradoxně vyplývá to, že z hlediska učitelů by bylo ideální, kdyby se všechny školy mohly k dětem chovat tak, jako školy speciální. Ty jsou totiž při rozhovorech spojovány s velmi pozitivními atributy – individuální přístup, dostatek času na žáky, menší tlak na výkon apod. Takový přístup by si podle všeho přáli aplikovat i učitelé na základních školách. To však podle nich není možné. Úkolem systému tak, jak je dnes nastaven, je především příprava dětí na úspěšné složení přijímacích zkoušek na vyšší typy škol. Společnost orientovaná na výkon a zisk si žádá jiné typy výstupů. Výše zmíněné pozitivní atributy jsou tak vlastně brzdou výkonového vidění světa.

Je tedy evidentní, že otázka inkluze souvisí s celou škálou zásadních témat. Změna strukturálních podmínek je podle učitelů bezpochyby nutná. Kromě toho se

však jedná i o kulturní fenomén. Redukce vnímání základních škol na instituty připravující děti na úspěšné složení přijímacích zkoušek je v přímém rozporu s širším pojetím vzdělávání, které by mělo být přípravou dětí na život ve společnosti. Otázky, které před nás klade inkluze, se tedy týkají jak změn ve struktuře, tak i kultuře vzdělávacího systému.

## Závěry

Z celospolečenského hlediska a na základě zahraničních zkušeností by inkluze jistě byla smysluplnou odpovědí na otázky týkající se začleňování, respektive vylučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního vzdělávacího proudu. Respondenti z výzkumu se pak shodují s existujícími výzkumy i teoriemi v tom, že inkluze se netýká jen pedagogů, ale změny celého systému. Z hlediska učitelů se však na tématu inkluze jaksi symbolicky odráží a ukazuje velké množství otazníků, kterým aktuální vzdělávací systém čelí.

Již samotný způsob financování jednoznačně žene školy do situace, kdy podle učitelů nemohou principy inkluze naplňovat, protože by přišly o část peněz z normativů, které jsou nezbytné pro přežití školy. Pokud se tedy nezmění způsob financování tak, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami kompenzovaly škole ztrátu z příjmů, v případě snížení počtu dětí ve třídě, není inkluze podle učitelů možná. Je logické, že při financování „na hlavu“ se učitelé periodicky dostávají do situace, kdy jsou sami na velkou skupinu dětí, které mají protichůdné potřeby. Přestože mezinárodní výzkumy pak tvrdí, že úspěšná inkluze není závislá na snížení počtu dětí ve třídě, učitelé tomu nevěří. V jejich očích je tato závislost naprosto klíčová. S velkým počtem dětí ve třídě není podle nich inkluze možná a dětem se speciálními vzdělávacími potřebami bude lépe tam, kde mohou zakusit individuální přístup. Takovým místem jsou v tuto chvíli podle nich praktické školy.

Učitelé vnímají, že odborná veřejnost vidí inkluzi jako něco, co souvisí se zařazením nových vzdělávacích metod do výuky. Učitelé se o to aktivně pokoušejí, mají však pocit, že nové metody někdy celé téma ještě zdramatizují. Práce v týmech, projektové vyučování, to vše je složitější, pokud jsou ve třídě děti, které díky své situaci nejsou schopny spolupracovat s ostatními nebo se s nimi prostě nedomluví. Je evidentní, že učitelé v nových vyučovacích metodách nedokážou nalézt zjednodušení práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se otevírá prostor pro větší využití speciální pedagogiky v běžném provozu základních škol.

Neexistence vyrovnávacích mechanismů ve školství tak inkluzi formalizuje. Děti třeba mohou být ve třídě přítomné, prožívají však reálnou separaci od ostatních, což je v přímém rozporu s principy inkluze.

A tak učitelé raději volají po tom, aby děti mohly snadněji odcházet do praktických škol, kde je zajištěno alespoň důstojné minimum v podnětném nestigmatizujícím prostředí. Toto přání je často chybně interpretováno jako volání po zachování praktických škol. Z výzkumu však vyplývá, že učitelé a priori proti principům inkluze nic nenamítají a vnímali by ji spíše jako možnost, jak děti posílit v rozvoji jejich sociálních kompetencí. Inkluze by však musela jevit známky skutečné snahy o propojování a nikoli jen formalistické plnění jakýchsi nových požadavků, které naprosto neodpovídají reálné situaci ve školách.

V nastavení učitelů se inkluze stává lakmusovým papírkem jejich celkové nespokojenosti. Učitelé podmiňují svoji ochotu k inkluzi tím, že dostanou z ostatních částí systému jasný signál, že i ostatní aktéři to s inkluzí myslí vážně. V tomto bodě se vrátíme k Fullanovu konceptu kombinace restrukturalizace a rekulturalizace. Obojí je nutné, přičemž podle všeho je z hlediska učitelů symbolická rovina reprezentovaná změnami struktur nejdůležitějším signálem, na který čekají.

Je tedy zřejmé, že pro úspěšnou implementaci inkluze je potřeba aktivovat všechny složky systému, jak bylo nastíněno v teoretické části. Změna struktury v podobě změny ve financování je nutná proto, aby byly pro inkluzi splněny základní podmínky. Změna kultury je pak nutná proto, aby jak učitelé, tak i děti a rodiče byli ochotni zamyslet se nad tím, že pro dobré fungování ve společnosti není nutné dosahovat jen co nejvyššího měřitelného efektu v podobě známek, ale také učít se ve společnosti žít - i s těmi, kteří nepatří do mainstreamu, ať již z jakéhokoli důvodu. A protože každá změna je a priori nežádoucí, je třeba v systému představit koncepci, jak tuto vizi naplnit. To pak nelze očekávat od jednotlivých učitelů nebo škol. Změna kultury je tedy nutná nejen na úrovni jednotlivých škol, ale také na centrální úrovni, která by měla určitou vizi zprostředkovávat.

Důkladně je třeba promyslet a definovat role jednotlivých aktérů inkluze včetně role pedagogicko-psychologických poraden, zřizovatelů apod. Specifickým tématem je pak existence asistentů pedagoga. Po jejich přítomnosti ve třídách učitelé volají, je však evidentní, že způsob jejich výběru a financování stejně tak jako zapojení do dění ve třídě stojí na velmi vratkých základech. V tomto případě by mohl být dobrým příkladem např. model aplikovaný v Montessori pedagogice, kdy jsou ve třídě dva učitelé s rozdílnými rolami, kteří společně zajišťují management. Asistent by se v takovém modelu mohl věnovat více dětem a pomáhal by s celým programem. Zatímco nyní jeho přítomnost de facto stigmatizuje, protože od sebe odděluje děti, které na něj mají nárok, a ty, které ho objektivně potřebují, ale nárok na něj nemají. Jenže tím se v bludném kruhu vrátíme zpět k otázce struktury financování.