

etnicitou,  
i hranice  
ropustné,  
lé katego-  
k, gender  
kém pro-  
i“ [274].  
ké i malé  
stě nega-  
rají řadu  
ztahů –  
jemnost

jí přímý  
částec-  
nizovat  
načuje,  
láváci-  
e škol-  
n nově

ství se  
ch tříd  
prou-  
rámci  
prou-  
í asis-  
ě.

## MECHANISMY INKLUZE A EXKLUZE V INKLUZIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE<sup>1</sup>

### Základní škola Máchova

Tato škola se nachází v obci Buková v pohraničním regionu s vysokou nezaměstnaností a migrací. V obci žije přibližně 1 500 obyvatel a v jejím okolí je několik sociálně vyloučených lokalit. Škola je inkluzivního typu a je držitelem titulu „Férová škola“.<sup>2</sup> Již řadu let se snaží vzdělávat všechny žáky pohromadě. Mezi 210 žáky, kteří školu navštěvují, je řada dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ze sociálně znevýhodněných rodin, s rozmanitým rodinným zázemím, nadáním, a dokonce i s poruchou autistického spektra.

Základní škola má jasně formulované vize, cíle a ideály (včetně cest k jejich dosažení), které vedení proklamuje a za nimiž si stojí, nehladě na kritiku, která se občas ze strany veřejnosti ozývá. Škola úzce spolupracuje s místní komunitou. Snaží se získat podporu veřejnosti a překonat nedůvěru části veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Tato kapitola se do jisté míry opírá o disertační práci a zároveň vyšla v upravené podobě jako článek v časopise *Český lid* [276].

<sup>2</sup> Jak lze rozeznat inkluzivní prostředí? Návod nabízí expertka na inkluzi Monika Tannenbergerová [277].

<sup>3</sup> Podle sociologického šetření, které realizovaly EDUin a Perfect Crowd v roce 2013, 80 % populace vyhovovalo oddělování dětí do různých vzdělávacích

Vedení školy se snaží budovat inkluzivní prostředí ve škole.<sup>1</sup> Tím má konkrétně na mysli to, že se snaží:

- zapojit všechny žáky do vzdělávacího procesu a školní komunity,
- vytvořit přátelské prostředí a klidnou i sdílnou atmosféru ve škole,
- zkvalitnit proces výuky pro potřeby všech žáků,
- podporovat nadání žáků a vytvořit jim vhodné podmínky pro jejich individuální rozvoj,
- podporovat vnitřní motivaci v učení,
- vést žáky k vzájemné toleranci a ohleduplnosti.

Škola chce dát šanci na kvalitní vzdělání všem dětem bez rozdílu. Rozmanitost není vnímána jako překážka, ale jako něco přirozeného (z rozhovoru s ředitelem školy). Důraz je kladen na primární prevenci a předcházení konfliktům. To neznamená, že by se ve škole konflikty neobjevovaly. Konflikty zde přirozeně vznikají, ale oproti jiným školám je jim věnována větší pozornost. Každý běžný vyučovací den například začíná tzv. „třídní patnáctiminutovkou“. Třídní učitel se sejde se svými žáky a vyřizuje

---

proudů [278]. Oproti tomu průzkumy z let 2015 a 2016 přinášely zprávy, že česká společnost začíná být více nakloněna myšlenkám inkluzivního vzdělávání. Například podle šetření agentury IPSOS si 57 % české populace myslí, že inkluze je správná [279]. Postoje české veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání zkoumali také Pančocha a Vaňurová, kteří se domnívají, že česká společnost zastává k inkluzi spíše rezervovaný postoj [280]. Z výzkumů realizovaných v roce 2017 vyplývá, že v naší společnosti na jednu stranu převažují vyhranění odpůrci nad vyhraněnými příznivci (v poměru cca 31,5 ku 14,5 %), na druhou stranu 53 % lidí inkluzi za určitých podmínek neodmítá [281].

<sup>1</sup> Škola je zapojena do několika projektů, které se zaměřují na inkluzi, prevenci školní neúspěšnosti znevýhodněných dětí i na posílení spolupráce mezi školou, rodinou a neziskovými organizacemi (názvy projektů z etických důvodů nezmiňuji). Vedení školy je také velice dobře obeznámeno s myšlenkami odborníků na inkluzi – viz např. myšlenky a úvahy Booth a Ainscowa či Svobody, Říčana, Morvayové a Zilchera [282].

středí ve škole.<sup>1</sup>

procesu a školní

školní atmosféru

žáků,  
podmínky

losti.

dětem bez roz-  
, ale jako něco  
raz je kladen na  
znamená, že by  
přirozeně vzni-  
tější pozornost.  
„třídní patná-  
áky a vyřizuje

přinášely zprávy,  
tám inkluzivního  
% české populace  
ti k inkluzivnímu  
mnívají, že česká  
Z výzkumů reali-  
u stranu převažují  
a 31,5 ku 14,5 %),  
neodmítá [281].  
í na inkluzi, pre-  
í spolupráce mezi  
jektů z etických  
ámeno s myšlen-  
otha a Ainscowa

s nimi běžné každodenní záležitosti. Toto setkávání nejen upevňuje vztah mezi učitelem a žákem, ale zároveň je preventivním opatřením proti všem možným nepříjemnostem školního života.

Základní škola se prezentuje navenek tím, že neškatulkuje žáky na „úspěšné“ a „neúspěšné“.<sup>2</sup> Maximálně zdůrazňuje myšlenku, že každý žák by se měl snažit dosáhnout svého maxima a že každý žák může být úspěšný. Na jednu stranu v porovnání s jinými školami se jim tyto myšlenky do velké míry daří uplatňovat v praxi, což má samozřejmě velký dopad na sociální vztahy v kolektivu dětí. Na druhou stranu část pedagogického sboru se s uvedenými myšlenkami neidentifikuje. Podle „opozičních“ učitelů je zvolený přístup školy demotivující (vzdělanostní úroveň se snižuje a žáci se nemusejí příliš snažit, aby na stanovenou latku dosáhli). Z každého žáka se nedostává maximum a individuální plán je mnohým dětem přiřazován zcela zbytečně.

Uvnitř pedagogického sboru dochází ke skryté i přímé rezistenci vůči vedení a k interpersonálním a ideovým konfliktům, jež ovlivňují celý edukační proces a vzájemnou spolupráci mezi učiteli.<sup>3</sup> V průběhu mého výzkumu jsem si všimnul, že část pedagogů podezřívá asistenty, že na ně donášejí (ředitel školy tohle tvrzení popírá). Následkem toho se rozhořel konflikt, který měl neblahý vliv na kooperativnost mezi pedagogy a asistenty pedagoga.

A jak se tento konflikt mezi pedagogy a asistenty pedagoga projevoval v praxi? Dvě třídy měly jet společně na školní výlet do zoologické zahrady. Třídní učitelky obou tříd ale nechtěly jet na tento výlet s asistenty pedagoga, a to jak kvůli výše uvedenému podezření z donášení, tak implicitně i kvůli tomu, že nechtěly, aby se výletu zúčastnili žáci s potřebou vyšších podpůrných opatření.

<sup>2</sup> Diskuze o tom, kdo je a není úspěšný, úzce souvisí s konceptem sociální inkluze a exkluze. Institucionální mechanismy dělící žáky na úspěšné a neúspěšné mohou podle mého názoru přispívat k sociální roztržce mezi žáky.

<sup>3</sup> Blíže o spolupráci mezi učiteli a ředitelem viz Josef Lukas [283]. Více o skryté a přímé rezistenci viz Viola Horská [284].

Ředitel řešil tento vzniklý konflikt a rozhodl, že je nemyslitelné, aby část žáků byla tímto způsobem vyčleněna z kolektivu (žáci s potřebou vyšších podpůrných opatření by nemohli jet na výlet bez pomoci asistenta). Akce tedy měla pokračovat jak za účasti asistentů, tak všech žáků. Nicméně dvě třídní učitelky bez vědomí ředitele napsaly textové zprávy všem rodičům, že se vybrané peníze za výlet vracejí, protože ředitel školní výlet zrušil. Ředitel jejich jednání označil nejen za cílené podkopávání jeho pozice a oslabování autority, ale hlavně za podkopávání ideálů a myšlenek školy.

Pro ředitele jsou na prvním místě žáci. Řídí se heslem: „My jsme tady kvůli žákům.“ Všichni žáci, včetně žáků s potřebou vyšších podpůrných opatření, chtěli jet na výlet do ZOO, a ředitel jim to chtěl všem umožnit. Jenže někteří učitelé v tom vycítili příležitost, jak dát najevo svůj nesouhlas se směřováním školy a jak hodit řediteli „klacek pod nohy“ (domnívám se, že učitelé přirozeně mohou vést s ředitelem polemiku, ale do polemiky by takto manipulativně neměli zatahovat žáky, protože žáci nemají být nástrojem k dosažení změny v řízení školy).

Konflikt mezi ředitelem a učiteli se podle mého názoru přenáší i na žáky. Žáci nerozumějí tomu, v jaké rovině se konflikt mezi ředitelem a učiteli odehrává. Možná neumějí tento konflikt pojmenovat slovy, ale rozhodně na ně působí (je pro ně pravděpodobně hůř čitelný, ale ne nevnímavý). Děti vidí stejný konflikt jako dospělí, ale podstatně z jiného úhlu. Dospělí si myslí, že tomu děti nerozumějí, ale ve skutečnosti takovému konfliktu děti možná rozumějí svým způsobem daleko lépe. Jsem přesvědčen o tom, že by bylo velkou metodologickou chybou podceňovat citlivost a vnímání žáků na to, co se odehrává mezi učiteli uvnitř školního prostředí (viz první bod v podkapitole o teoreticko-metodologických diskuzích).

Tento konflikt zde zmiňuji nejenom proto, že nastiňuje situaci v základní škole, ale i proto, že do jisté míry souvisel s vyjednáváním mé pozice. V průběhu výzkumu jsem pojal podezření, že část pedagogů byla přede mnou velmi opatrná a vnímala mě jako „nástroj vedení“ [285].