Monika Tannenbergerová

PRŮVODCE ŠKOLNÍ INKLUZÍ

aneb

Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?
Průvodce školní inkluzí
aneb
Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?
Průvodce školní inkluzí

aneb

Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?

MONIKA TANNENBERGEROVÁ

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Tannenbergerová, Monika
ISBN 978-80-7552-008-1

373.3 * 316.4.063.3 * 37.043.2 * (437.3)
– základní školy – Česko – 21. století
– sociální inkluze – Česko – 21. století
– integrovaná výchova a vzdělávání – Česko – 21. století
– metodické příručky

37 – Výchova a vzdělávání [22]

© Mgr. Monika Tannenbergerová, Ph.D., 2016

ISBN 978-80-7552-008-1 (brož.)


E-kniha je dostupná na www.wolterskluwer.cz/obchod

www.wolterskluwer.cz, e-mail: obchod@wolterskluwer.cz, tel.: 246 040 405, 246 040 400, fax: 246 040 401
OBSAH

Poděkování ................................................................. 6
Férová škola ................................................................. 7
Seznam použitých zkratek .............................................. 8
Seznam souvisejících právních předpisů ......................... 9

ÚVOD aneb K čemu a komu slouží tento průvodce? ........... 11

1. VÝCHODISKA aneb Proč požadujeme inkluzi? ............... 13
   1.1 Pohled filozoficko-etický ................................... 13
   1.2 Pohled historicko-pedagogický ............................. 20
   1.3 Pohled lidskoprávní .......................................... 26
   1.4 Pohled ekonomický .......................................... 31

2. TERMINOLOGIE aneb Co je to inkluzi? ......................... 34

3. UKAZATELE aneb Jak poznám inkluzivní školu? ............ 41

4. TIPY aneb Jak zní základní inspirativní rady do praxe? ... 59

PŘÍLOHY ................................................................. 109
   1. Profil žáka na jednu stranu ................................. 110
   2. Individuální vzdělávací plán A ........................... 113
   3. Individuální vzdělávací plán B ........................... 116
   4. Plán osobnostního rozvoje A .............................. 118
   5. Plán osobnostního rozvoje B .............................. 121
   6. Ocenění učitele/asistenta. ................................. 123
   7. Hodnocení mé cesty k úspěchu. ......................... 125
   8. Sebehodnocení žáka ......................................... 126
   9. Hospitační záznam ......................................... 128
  10. Plán osobního a pedagogického rozvoje .................. 132

Literatura ............................................................... 133
O autorce ............................................................... 136
Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi byli při psaní této knihy oporou a inspirací. Nejprve mým dvěma stážistkám Monice Hamplové a Lence Cirhanové, bez jejichž pomoci by pro mě sestavení některých kapitol bylo mnohem náročnější. Dále mým spolupracovníkům Olze Kusé a Petru Jeřábkovi za doplňující rady a postřehy. Poděkování patří také mým kolegům z Férové školy (Markovi, Šárce, Veronice) a z Ligy lidských práv za jejich pozitivní a chápající přístup.


Velký obdiv a poděkování chci rovněž směřovat do škol, které stály vždyč pro konkrétní inspirativní náměty. Jedná se o ZŠ Šaratice, ZŠ 28. října (Brno), ZŠ Poběžovice, ZŠ Deblín, ZŠ Regionu Karlovarský venkov a dále třem základním školám, které si bohužel (z různých důvodů) nepřály být jmenovány.

Zvláštní dík patří mé milované rodině a Igorovi za jejich neutuchající podporu.

Tato publikace vznikla i díky finanční podpoře Velvyslanectví Spojených států amerických v Praze.

Vyvinuli a ověřili jsme jedinečný nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluzivity. Nástroj je využíván a dále rozvíjen díky spolupracujícím školám od roku 2008. Na základě získaných dat a poznatků jsme schopni podat škole informace o jejím celkovém inkluzivním nastavení, o míře pro-inkluzivnosti v jednotlivých oblastech školní reality a nakonec o stavu jednotlivých prvků, které školní inkluzi pomáhají tvořit. Výstupy pak se školou důkladně prochážíme, na základě získaných dat pak navrhujeme možnosti rozvoje a sdílíme inspirativní zkušenosti k jejich efektivnímu naplňování. Autorkou evaluačního nástroje je současně autorka této publikace Monika Tannenbergerová.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Abreviacií</th>
<th>Význam</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CERD</td>
<td>Committee on the Elimination of Racial Discrimination</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(Výbor pro odstranění rasové diskriminace)</td>
</tr>
<tr>
<td>DVPP</td>
<td>další vzdělávání pedagogických pracovníků</td>
</tr>
<tr>
<td>ERRC</td>
<td>European Roma Rights Centre</td>
</tr>
<tr>
<td>HCR</td>
<td>Human Rights Council (Rada pro lidská práva OSN)</td>
</tr>
<tr>
<td>HDP</td>
<td>hrubý domácí produkt</td>
</tr>
<tr>
<td>ISE</td>
<td>index selektivity školství</td>
</tr>
<tr>
<td>LMP</td>
<td>lehké mentální postižení</td>
</tr>
<tr>
<td>MŠANO</td>
<td>Ministerstvo školství a národní osvěty</td>
</tr>
<tr>
<td>OECD</td>
<td>Organisation for Economic Co-operation and Development</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)</td>
</tr>
<tr>
<td>OSN</td>
<td>Organizace spojených národů</td>
</tr>
<tr>
<td>PISA</td>
<td>Programme for International Student Assessment</td>
</tr>
<tr>
<td>SPC</td>
<td>speciálně pedagogické centrum</td>
</tr>
<tr>
<td>SVP</td>
<td>středisko výchovné péče</td>
</tr>
<tr>
<td>ŠVP</td>
<td>školní vzdělávací program</td>
</tr>
<tr>
<td>WHO</td>
<td>World Health Organization</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(Světová zdravotnická organizace)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
SEZNAM SOUVICEJÍCÍCH PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ1,2

Všeobecná deklarace lidských práv (DE01/48)

sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.,
o Úmluvě o právech dítěte

sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s.,
o Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením

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

zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně
některých zákonů

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

vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami a žáků nadaných

1 Předpisy jsou řazeny v pořadí:
   – kodexy,
   – zákony,
   – ostatní právní předpisy.

2 Není-li uvedeno jinak, jsou všechny předpisy citovány ve znění pozdějších před-
pisů.


Jak již bylo naznačeno, v Průvodci školní inkluzí najdete východiska (kap. 1), která shrnují, proč již nediskutujeme nad tím „zda“ vůbec, nýbrž nad tím „jak“ konkrétně inkluzi pojmut. Prezentujeme zde rozmáníte pohledy, které dokládají legitimitu požadavku na inkluzivní směřování škol. Objasníme (kap. 2), co to inkluzie vlastně je a jaký je rozdíl mezi inkluzi a integrací. Vzhledem k tomu, že se u laické i odborné veřejnosti stále setkáváme se záměnou těchto dvou pojmů, s nepochopením konceptu inkluzi či s názory, že „inkluzie samozřejmě ano, ale existují skupiny dětí, pro které se inkluzi přece nehodí“, považujeme toto vysvětlení za zcela nezbytné. Z těchto i dalších důvodů je přínosné pojmenovat, co lze pod
tímto pojmem chápat a jak zní jeho základní charakteristika. V následující části popisujeme konkrétní ukazatele/prvky školní inkluze (kap. 3). Tedy z obecných definic a charakteristik inkluze se posuneme dál k její konkrétní, praktické formě, kterou by na sebe měla ve škole brát. Pro správné pochopení základů inkluze jsme všechny její prvky rozdělili do 4 skupin, přičemž jednotlivé prvky – ukazatele – jsme doplnili popisem pro lepší pochopení toho, jak se ten či onen prvek ve škole pozná, jak uplatnění toho či onoho prvku ve škole funguje a jak lze identifikovat ideální podobu toho či onoho prvku školní inkluze. Poslední část knihy tvoří praktické tipy (kap. 4). Naleznete zde soubor námětů z českých inkluzivně zaměřených škol, které mohou posloužit jako inspirace, případně jako konkrétní návody, jak při zavádění či zkvalitňování školní inkluze postupovat.

Průvodce školní inkluzí vznikl na základě autorčiny dlouholeté práce na základních školách, které jsou nebo byly zapojeny do projektu Férová škola (projekt Ligy lidských práv). Východiska a soubor ukazatelů školní inkluze byly sestaveny a ověřeny nejen prakticky ve školách, ale zároveň teoreticky v autorčině disertační doktorské práci. Praktické tipy pomohli sepsat učitelé a ředitelé ze škol, jejichž inkluzivní směřování může posloužit jako inspirace pro ostatní.

***

Omluva za genderovou nekorektnost: I přes různé prvotní variace a formulace nakonec zvítězila snaha předložit co nejvíce čtenářsky příjemný text, proto užívám mužský rod pro označení základních rolí ve škole: „žák“, „učitel“, „asistent“, „ředitel“. 
1. VÝCHODISKA
aneb Proč požadujeme inkluzi?

1.1 Pohled filozoficko-etický

Demokratická a svobodná společnost by měla stát na spravedlivějším systému školství, jinak nebude do budoucnou udržitelná a soudržná. Spravedlivý školský systém musí být založen na principu inkluze.

Otázka spravedlnosti provází lidstvo od nepaměti i každého z nás po celý život. Její chápání se liší časově, lokálně, v oblastech života, člověk od člověka.

V současné euro-americké společnosti by měla mít každá osoba nedotknutelná práva a svobody, která jsou založená na spravedlnosti. Nemůže je anulovat ani blahobyt, lenost nebo ignorance společnosti. Spravedlnost nepřipouští, aby se ztráta svobody pro některé osoby dala napravit větším dobrem pro jiné osoby. Spravedlnost nedovoluje, aby oběti několika málo osob byly vyváženy větším množstvím výhod pro více osob. Věříme, že tyto charakteristiky spravedlnosti jí právem náleží. O co těžší mají opodstatnění a porozumění, o to těžší je však jejich aplikace v běžném životě.


Nabízí se nám pohled soudobého ekonoma a filozofa Sena (2002, s. 27), který mezi vlastním zájmem na jedné straně a určitým obecným zájmem o všechno na straně druhé nevidí nutně rozpor. Tradiční dichotomie mezi „egoismem“ a „utilitarismem“ je v řadě aspektů zavádějící… Pokud sledujeme cíl, který by měl napomoci k rozvoji společnosti či generace, není nutné maximalizovat užitky všech členů skupiny. Je proto možné vnitřně jako spravedlivě, že pokud se daří naplňovat stanovené cíle skupiny osob, může se u jednotlivců ne zcela naplňovat jejich vlastní cíl v plném měřítku, nestojí s ním však v rozporu. Představme si např. třídu základní školy a v ní silně rozmánitý kolektiv dětí. Pokud vnímáme jako jeden z hlavních cílů školy to, aby se žáci připravili na budoucí život, spolupráci
a úspěšnou socializaci ve společnosti 21. století, můžeme usuzovat, že lze legitimně odsunout požadavek na určitý druh „komfortu“ v homogenní skupině, a naopak těžit a vyzvednout aspekty z různorodosti kolektivu. Samozřejmě to vyžaduje změnu myšlení a uvědomění si, že skrze vlastní modifikaci aktuálního užitku nakonec dospějeme k užitku celkovému, a v konečném důsledku se tak zpětně náplní i nás vlastní užitek, pouze ji-nou cestou. Proto zde nevnímáme dichotomii „egoismu“ a „utilitarismu“ tak vyhraněným způsobem, ale spíše ji chápite jako možnou symbiózu.

Teorii spravedlnosti najdeme vícero, pojďme se zamyslet např. nad podstatou spravedlnosti, kterou zformuloval Rawls pomocí dvou principů (1995, s. 48): 1. každá osoba má mít stejné právo na co nejširší systém základních svobod, které jsou slučitelné s obdobnými svobodami pro jiné lidi; 2. sociální a ekonomické nerovnosti mají být upraveny tak, aby (a) se u obou dalo rozumně očekávat, že budou ku prospěchu kohokoliv, a (b) byly spjaty s pozicemi a úřady příslušnými pro všechny. Uspořádání principů chápejme tak, že první předchází druhému. Porušení stejných základních práv institucemi podle prvního principu tedy nemůže být ospravedlněno, ani kompenzováno větším sociálním a ekonomickým prospěchem. Všechny společenské hodnoty – svoboda a příležitosti, příjmy, majetek a sociální základy sebeúcty – mají být rozdělovány stejněměrně, pokud nějaké nerovnoměrné rozdělení jedné nebo všech těchto hodnot není ku prospěchu každého. Pokud bychom se na tomto místě chtěli dotknout školní problematiky, pod nerovnoměrným rozdělením si můžeme představit např. podpůrná opatření pro žáky, kteří je ve svém edukačním procesu potřebují. Někteří potřebují více, jiní méně. Pokud za cíl edukace v základní škole považujeme přípravu všech jedinců na úspěšný a plnohodnotný život v 21. století, je ku prospěchu všech, aby tato opatření byla nerovnoměrně rozprostřena, a je to v tomto kontextu spravedlivé. Dle Rawlsa (1995, s. 153) má každá osoba stejné právo na nejrozsáhlejší celkový systém stejných základních svobod, který je kompatibilní s obdobným systémem svobod pro všechny. Nebudou-li statky otevřeny uspokojivým způsobem pro všechny, pak lidé, jimž nejsou přístupné, mohou pocíti nepravý, a to i přesto, že těží z většího úsilí jedinců, jimž je dovoleno tyto pozice zaujmout (Rawls, 1995, s. 61). Znovu hledáme podobnosti u dnešního systému základního školství. Jedinci, kteří ve světské době navštěvují běžné základní školy, jsou vnímáni jako ti, kteří disponují lepšími předpoklady a vyvíjejí větší úsilí, a mají tudíž dovoleno zaujmout tyto pozice. Neměli to však nic na tom, že jedinci, jimž je to upřeno, to právem cítí jako nepravý.

Váně (2007, s. 144, 146) nastiňuje, že se v dějinách vyskytují teorie spravedlnosti, které se nejčastěji v daných konceptech profilují na základě:
1. VÝCHODISKA ANEB PROČ POŽADUJEME INKLУZI

a) principu zásluhy, b) principu rovnosti v odměně, c) principu rovnosti příležitostí, d) principu potřebnosti, e) principu solidarity, f) principu zachování pomoci nejpotřebnějším či g) principu zodpovědnosti. Na základě vyjmenovaných principů bychom mohli usuzovat, že spravedlnost je zde v mnoha ohledech úzce spojena s otázkami, které bychom intuitivně pojmenovali jako „sociální“. Předmětem sociální spravedlnosti je rozčlenění a ukotvení základních sociálních struktur společnosti, je tak spojována zejména s představami o sociálně spravedlivě uspořádané společnosti. Problémem je, že i v případě sociální spravedlnosti, navzdory všem proklamacím o snahu udržet komplexnější pohled na věc, dochází k redukování problematiky sociální spravedlnosti na otázku po kritériích a možnostech distribuce. Pro pojem sociální spravedlnost je pak příznacné, že se postupem času stále více ztotožňuje s určitou podobou distributivní spravedlnosti, jejímž hlavním cílem má být zhledňování sociálního vyrovnávání při rozdělování společenských zdrojů a břemén. Jedním ze zdrojů, který je do společnosti rozdělován, je samozřejmě vzdělání, které je v současnosti zajišťováno vzdělávacími institucemi školského systému.

Školství, jakožto zprostředkovatel institučního vzdělávání, není jen jedna z mnoha oblastí distributivní či sociální spravedlnosti, ale je oblastí zcela zásadní, neboť škola, na rozdíl od mnoha jiných společenských institucí, navštěvovala a navštěvují všichni jedinci dané společnosti. Vzdělání je navíc považováno v moderních společnostech za legitimní ospravedlnění sociální nerovnosti mezi lidmi – příjmové nerovnosti, nezaměstnanost aj. V neposlední řadě má škola zásadní vliv na sociализaci dětí. Zkušenost žáků se školou jako se „spravedlivým společenstvím“ pak ovlivňuje a formuje jejich celkové pojetí spravedlnosti, je tedy právem považována za přirozené centrum pro výchovu ke spravedlnosti (Greger, 2006, s. 47–49).

Téměř každý z pohledů na spravedlnost v vzdělávání je velice široký, můžeme sledovat, jak je různě vnímána na úrovni států, regionů, v různých odborných či laických kruzích. Pozorovatelné jsou hlavně proudy, do kterých je tematika zužována, a co je v ní akcentováno. Nejčastějším je spojení spravedlnosti v vzdělávání s určitou cílovou skupinou, která je v rámci školských systémů selektována; typicky jde o skupiny národnostně či etnicky menšinové. Setkáme se i s pohledem, který svazuje problematiku se socioekonomickým statusem obyvatel a s jejich úspěšností ve vzdělávání. Ke třetímu a čtvrtému nejrozšířenějšímu akcentu spravedlnosti řadíme zpravidla selekci lidí s postižením a genderové hledisko.

Od konce 90. let sílí aktivní „integrativní“ politika. Z požadavku „interkulturní otevřenosti“ ve všech společenských oblastech se stalo důležité politické hnutí. Tuto relativně novou orientaci lze přiblížit skrze hesla:
otevřenost, management diverzity nebo antidiskriminace. Institucionální diskriminace, ke které oblast vzdělávání také patří, je navíc těžce rozpoznaná, poněvadž rozhodnutí ovlivněné předsudky nelze hned a bezprostředně u „těch druhých“ rozpoznat. Z perspektivy většinové společnosti by se měly vý- chovně-vzdělávací elementy – kurikula, materiály, pedagogické koncepty, didaktické metody, organizační struktury apod. – pod zorným úhlem různosti znovu promyslet a zmodifikovat (Gomolla, 2010, s. 2). Přestože nejsme země, která by patřila k zástupcům multikulturních velmocí, nalezneme zde, jako u většiny zemí s demokratickým uskupením, zor- nání zastoupení národnostních menšin. Některé z těchto skupin narázejí na překážky, které jsou způsobovány nejen cizím jazykem, ale hlavně kulturní odlišností. Takovéto děti jsou jednou ze skupin, která je často selektována do jiného než běžného typu základních škol, aniž by k tomu byl relevantní důvod.

Země disponující homogennější příjmovou strukturou a zároveň vyšší hladinou redistribuce statků jsou zároveň zeměmi, které dokážou úspěšně předávat potřeb- né kompetence žákům k jejich uspokojivé participaci v současné globální společ- nosti (Teltemann & Windzio, 2011, s. 357). Fenoménem, který jde proti snaze o spravedlivější redistribuci, jsou v českém prostředí nejen praktické a speciální školy, ale také víceletá gymnázia, jakožto zástupci vnější diferenciace na úrovni povinné školní docházky. Ta se těší vysošší podpoře pedagogické i rodičovské veřejnosti i přesto, nebo spíše právě proto, že jsou typickým příkladem selekce na základě rodinného zázemí (Straková, Veselý & Matějů, 2010, s. 427).

Dle Jarkovské (2005, s. 3) se uvnitř spravedlnosti ve vzdělávání nachází také problematika mužů a žen, kterou tradičně návazně spojujeme s tr- hem práce. Při odstraňování genderových nerovností se jedná zejména o snahy snížit propast mezi platy mužů a žen a o desegregaci pracovního trhu, kde bývají zpravidla lépe finančně ohodnoceny mužské profese. Genderové nerovnosti se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému, v mateřských a základních školách. Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání v institucích mimo rodinu. Apel by měl být proto kladen na odhalení a podporu individuálních schopností dítěte bez ohledu na to, zda jsou tyto schopnosti charakteristické pro chlapce či dívky.

Jednou z nejsilněji selektovaných skupin v České republice jsou děti s po- stižením, v rámci této skupiny pak ještě silněji „vyčnívá“ skupina dětí s mentálním postižením. Tito žáci jsou dle míry postižení umisťováni do speciálních nebo praktických základních škol, zpravidla se ani nezkouší jejich možné uplatnění na běžných základních školách. Do řad těchto dětí
patří i ty, které vykazují lehké a hraniční pásmo tohoto postižení, přestože se tomu současná legislativa snaží zamezit. Nelze zde proto hovořit o rovném přístupu ke vzdělávání ani o maximalizaci potenciálu jedince.


Koncept spravedlnosti ve vzdělávání se v posledních letech profiluje zejména do konceptu rovných příležitostí a šancí, který dále můžeme chápat v jeho jednotlivých složkách jako rovnost přístupu, podmínek nebo možnou rovnost výsledků. Studie PISA potvrzují, že některé země, které dosahují výborných výsledků vzdělávání, umí také snižovat podmínky vzdělanostních nerovností. Také výsledky TIMSS (zejména z roku 1995) dokladují možnosti, jak zajistit vysokou kvalitu vzdělávání a zároveň spravedlivost systému (Vanderberghe, 2001). Rovněž tato zjištění vedou k názoru, že spravedlivost je nutnou podmínkou kvality vzdělávání, tedy že nemůže být efektivita bez spravedlnosti.

Základem spravedlivého systému vzdělávání je rovný přístup všech jednotlivců k základnímu vzdělání. V současných podmínkách bychom chtěli tento požadavek vyjádřit jako přístup všech dětí do běžných základních škol. Každý by měl na této úrovni vzdělávání dosáhnout stejných či podobných výsledků, které můžeme charakterizovat souborem dovedností a kompetencí, které jsou pro každého natolik zásadní, aby mohl být úspěšný ve společnosti i na trhu práce. Tyto stejné výsledky v současném základním vzdělávání charakterizují a definovali klíčové kompetence, které by měl být schopen dosáhnout každý žák a které jsou zároveň formulovány jako výsledky základního vzdělání. Každý jedinec disponuje různými talenty či nedostatky. K tomu, aby mohl každý jedinec směřovat ke zvládnutí klíčových kompetencí, potřebuje různá podpůrná opatření,


Vysokou míru selektivity českého vzdělávacího systému opakovaně zachycují klasifikace vzdělávacích soustav OECD (Index selektivity školství ISE). ISE je sestrojen pro úroveň vzdělávání odpovídající 15letým žákům na základě informací o počtu různých vzdělávacích programů, o věku žáků v době první selekce, o míře neúspěšnosti ve studiu a o rozsahu výkono-vých a sociálních rozdílů v charakteristikách žáků různých škol. Je prokázáno, že v zemích s větším množstvím různých vzdělávacích programů (obzvláště na nižších úrovních vzdělávání) jsou výsledky žáků více závislé na jejich sociálně-ekonomickém zázemí a možnosti dosažení rovných šancí jsou v těchto zemích mnohem obtížnější (Procházková, 2006, s. 101).

Dle Walterové (2004, s. 365–367) jsou v demokratických zemích na vzdělávací systémy kladeny dva požadavky: zajištění kvalitního vzdělávání a zároveň spravedlivé distribuce vzdělávání všem podle jejich možností a schopností. OECD pojmenovává tyto požadavky jako zvyšování úrov-ně výsledků vzdělávání všech žáků. Cílevědomé vytváření skupin žáků uvnitř
třídy (vnitřní diferenciace) se považuje za efektivní způsob výuky, který umožňuje učителя reagovat na potřeby jednotlivých žáků, a pomáhá tak k rozvoji každého jednotlivce. Na druhou stranu trvalé rozdělení žáků (vnější diferenciace) na základě jejich schopností je stále diskutovaným problémem, který má své zastánce, ale ve stále větši míře zaznívá kritika tohoto přístupu. Veřejností obecně sdílený názor, že vnější diferenciace vzdělávání umožňuje maximální rozvoj všech žáků – těch nadanějších, které nemusejí čekat na pomalé spolužáky, a těch slabších žáků, kterým naopak musíme věnovat více času, aby zvládl základy – se ve světle výzkumů ukazují být nesprávnými.

Představitelka kulturního determinismu Meadová (1964, s. 79) na podkladě desítek let výzkumů vysvětluje, že sociální struktura společnosti a způsoby učení, způsoby předávání znalostí… jsou důležitější než vlastní obsah výuky a určují jak způsob, jímž se jedinci naučí myslet, tak i způsob, jímž se zásoba vědomostí, celkový souhrn různých znalostí a dovedností… bude sdílet a využívat. Významnější je proto forma a prostředí, ve kterém edukace probíhá, nikoliv vlastní obsah toho, co chceme předat. O to silněji tento fakt zaznívá v době, kdy škola již dávno ztratila funkci výhradního nositele informací a vědomostí.


Dnešní krize vzdělávání je především krizí námí zděděných institucí a filozofích. Jelikož tyto instituce odpovídají jiné realitě, stále obtížněji všechny změny vstřebávají, přizpůsobují se jim a drží s nimi krok. Vypracování teorie tohoto formativního procesu je nejspíš tou největší výzvou, se kterou se v moderní historii svého oboru museli filozofové vzdělávání a jejich kolegové utkat (Bauman, 2004, s. 152, 165). Je proto velmi složité principy spravedlnosti do systému vzdělávání efektivně zavádět. Těžko se opouští
a překračují „zažité pravdy“, které si neseme z historie nebo jež jsou nám vkládány do úst pomyslnými autoritami ve společnosti. Rámce myšlení většinové společnosti a paternalistický přístup panující v základních institucích našeho života nám navíc zabraňují aplikovat spravedlivější a pro současný svět a výchovu budoucích generací efektivnější principy.

Současný vzdělávací systém České republiky je charakterizován jako segregační, nebo chceme-li selektivní, což lze shrnut tak, že tento systém některé jednotlivce vylučuje a nepřistupuje k nim spravedlivě, neboť jim neposkytuje možnost naplnit jejich základní lidské právo na vzdělání beze zbytku. Nejen z těchto důvodů zejména nadnárodní instituce v čele s Evropskou komisí apelují na transformaci školského systému České republiky „proinkluzivním směrem“, který je svou podstatou ve světle uvedených východisek spravedlivější než ten současný.

1.2 Pohled historicko-pedagogický

Dalším krokem vývoje naší společnosti je inkluze... Dříve také nebylo myslitelné a přínosné vzdělávat společně např. dívky a chlapce...

Základní myšlenka Jana Amose Komenského „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ je zásadní pro další vývoj pedagogického smýšlení, které nakonec vede k demokratizaci výchovy a vzdělávání nejen u nás. O obrat směrem ke spravedlnosti ve vzdělávání se Komenský nejen zasadil, ale rovněž mu vetknul dodnes existující a platné principy. Proces demokratizace výchovy a vzdělávání v oblasti školství se chronologicky týká všech skupin dětí, postupně tak zohledňuje pohlaví, sociální postavení, rasu, kognitivní schopnost atd.

Zdá se, že teprve současná situace skýtá podmínky pro vzdělávání všech, ve všem a všestranně. Navazuje přítom na mezinárodní a národní historii, která v sobě izolované prvky demokratizace a spravedlnosti již dlouhou dobu sbírá a spojuje. Logickým vyústěním a dalším vývojovým stupněm by tedy měl být inkluzivní princip jako neodmyslitelná součást nejen školského systému.

V rámci procesu demokratizace školství, výchovy a vzdělávání lze v historii najít milníky, jež ho zásadním způsobem ovlivnily. Nejednalo se většinou o revoluční, ale spíše o evoluční vývoj v myšlení filozofů a pedagogů (Jůzl, 2010). Nyní se na některé vybrané milníky a situace v krátkosti podívejme. Platon ve svých pedagogických úvahách vyžaduje veřejnou výchovu všech mladěží, avšak z rodin svobodných občanů, a to ve státní škole již

Vedoucí ideologie evropského středověku – křesťanství – hrálo ve všech výchovných soustavách své doby ústřední roli. Kromě vzdělanostní úlohy však plnila církev (křesťanství) charitativní poslání, jež spočívalo v nezískatelné pomoci lidem chudým, nemocným, postiženým, zatáčcům, vdvobým, sirotkům a dalším potřebným. Teprve v pozdním středověku při emancipaci měšťanů, a tudíž z jejich popudu a potřeb, vznikají školy městské, jež se výrazně odklonily od tradičních církevních škol. I tento krok lze chápat jako projev demokratických přístupů ve výchově a ve vzdělávání, blikající se svým pojetím tím humanismu a renesanci. Pozdní středověk přináší ještě jednu výraznou změnu ve školství: vznik a vývoj novodobých vysokých škol – univerzit – vyžadujících se na svou dobu nebyvalou akademickou svobodou.

Pro evropskou společnost je ve 14. až 16. století charakteristický prudký kulturní a hospodářský rozvoj, doprovázený v mnoha zemích sociálně-náboženským a politickým hnutím. Všestranný rozvoj renesance se odrázal i v další demokratizaci školství, vědy, výchovy a vzdělávání. Ještě v době předhusitské, za vlády císaře Karla IV., se začínají na univerzitách udělovat stipendia jako peněžitá podpora sociálně slabým studentům a studentům zahraničním. 15. století bylo poznamenáno nábožensko-sociálním hnutím, zvaným husitství (Košina, 1927), jež z hlediska demokratizačního procesu vzdělávání přineslo řadu pozitiv. Pro husitské hnutí byla příznácná vyšší vzdělanost českých („husitských“) žen, jež byly dokonce za to vysmivány a pomlouvány ze sexuální nevázanosti (Mukařovský & Hrabák, 1959, s. 201). Mistr Jan Hus (1371–1415) tyto snahy o vzdělání žen korunuje svým spiskem laskavého vychovatele pod názvem Dcerka. Všeobecně v Evropě v období renesance nastává návrat k antice, patrný zejména v kultuře i ve vzdělávání a jeho další demokratizaci, projevující se hlavně v zaměření na žáka, nikoliv na učitele a v orientaci na nové předměty, v nichž vynikají přírodní vědy, klasicistická filologie a mateřský jazyk. Dalším projevem demokratizačních přístupů je odvážný, vlastní, svobodný výklad Písma, jako např. od Desideriuse