

# Řízení inkluze ve škole

BOHUMÍRA LAZAROVÁ  
LENKA HLOUŠKOVÁ  
KATEŘINA TRNKOVÁ  
MILAN POL & JOSEF LUKAS

MASARYKOVA UNIVERZITA



# Řízení inkluze ve škole

BOHUMÍRA LAZAROVÁ  
LENKA HLOUŠKOVÁ  
KATEŘINA TRNKOVÁ  
MILAN POL & JOSEF LUKAS

---

MASARYKOVA UNIVERZITA  
BRNO 2015

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém. Východiska, podmínky a strategie realizace“, který byl realizován v letech 2013–2015 s podporou Grantové agentury Masarykovy univerzity (evidenční číslo projektu MUNI/M/0012/2013).

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenze:

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

© 2015 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8329-5 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-8037-9 (brožovaná vazba)

# Obsah

Úvod .....	5
<b>ČÁST I.</b>	
<b>INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>9</b>
1. Inkluzivní vzdělávání v pedagogickém diskurzu a školní praxi .....	11
2. Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech .....	21
3. Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání v české vzdělávací politice .....	35
<b>ČÁST II.</b>	
<b>NA CESTĚ K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>51</b>
4. Inkluzivní vzdělávání jako zadání pro vedení škol .....	53
5. Inkluzivní vzdělávání jako předmět výzkumu .....	63
5.1 Portréty tří základních škol: inkluze pokaždé jinak .....	68
5.1.1 Škola Skleněná .....	68
5.1.2 Škola Lesní .....	80
5.1.3 Škola Jezerní .....	91
5.2 Inkluzivní vzdělávání optikou vedení škol: od politiky ke kultuře a praxi .....	106
5.2.1 Přípravenost k inkluzi .....	106
5.2.2 Otevřenost .....	116
5.2.3 Sociální klima .....	121
5.2.4 Participace .....	131
5.2.5 Profesionalita .....	140
5.2.6 Výsledky vzdělávání .....	148
<b>Diskuze .....</b>	<b>157</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>163</b>
<b>Rejstřík .....</b>	<b>165</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>169</b>
<b>Summary .....</b>	<b>177</b>



# Úvod

Téma inkluze rezonuje v různých diskuzích napříč společnostmi již řadu let. V základech ideje inkluze jsou nejvyšší lidské hodnoty – respekt k druhému, solidarita, základní práva člověka. Inkluze se nevyhýbá žádné z oblastí lidského života, jako je práce, bydlení, volný čas a samozřejmě také vzdělávání. Vzdělávací instituce mají – z logiky jejich poslání – velký potenciál ovlivňovat společenské hodnoty a rozvoj. Podporu inkluzivních procesů ve školách tak lze chápat jako nutnou podmínku budování inkluzivní a globalizované společnosti. Proto jsou školy i nadále vystaveny požadavkům hluboké vnitřní proměny. Řízení této proměny předpokládá dobrou orientaci vedoucích pracovníků škol nejen v problematice inkluze, ale i v dalších oblastech spojených s vedením a podporou lidí ve školách.

Vdechnout myšlenku inkluze život a uvést ji do školské praxe není vždy zcela snadné, zvláště pak v kontextu rychle se měnící situace ve světě, v jejímž důsledku získávají na síle hlasy upozorňující na rizika míchání kultur a oslabování hodnot tradiční místní kultury. Inkluze se dnes stala veskrze politickým tématem, které – konečně jako každé politikum – má své nadšené zastánce, i silné odpůrce.

Emočně sycené diskuze pak zabarvují konotaci pojmu inkluze, který již neevokuje jen ty nejvyšší lidské hodnoty a toleranci, ale i četné starosti a problémy. Požadavek inkluze přichází v době, kdy se školy mnohdy již cítí být unaveny a přesyceny dalšími požadavky školských politiků (srov. Lazarová, Pol & Sedláček, 2015). I tato únava pak ovlivňuje diskuzi o věci. Vnímáme proto pozitivně snahu otupit hroty rozvolněním politického zadání inkluze a nabídkou mnohostranné podpory školám, aby lépe zvládaly nároky inkluzivního vzdělávání.

Doufáme, že i tato publikace pomůže k lepšímu porozumění problematice inkluze ve školách.<sup>1</sup> Kniha *Řízení inkluze ve škole* se věnuje tématu inkluze se zvláštním zaměřením na problematiku řízení škol a vedení lidí v nich. Jejím cílem je pojednat o základních konceptech, které se v souvislosti s inkluzivním

---

<sup>1</sup> V této publikaci nejednou použijeme spojení „proinkluzivní škola“. Vycházíme z předpokladu, že inkluzivní škola je ideálem, ke kterému školy směřují. Atributem „proinkluzivní“ označujeme ty školy a ty snahy, které směřují k ideálu inkluze.

vzdělávání objevují, a představit výsledky výzkumu realizovaného v letech 2013–2015. Chceme podat relativně ucelenou zprávu o tom, jak se ve vybraných základních školách podporuje inkluzivní vzdělávání ze strany vedení škol.

Široce pojatý název publikace v sobě zahrnuje některé aspekty každodenního chodu školy. Jde nám především o to zachytit, jakým způsobem vedení škol vytvářejí podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Všímáme si tedy obou spolu souvisejících procesů: jak procesů řízení škol, tak i procesů vedení lidí v nich. Jsme si vědomi, že je třeba alespoň rámcově rozlišit pojmy a slovní spojení analogicky užívané v textu, které jsou v „příbuzenském“ vztahu k obecně nadřazenému pojmu inkluze a obvykle nejsou v zahraniční ani české odborné literatuře jednoznačně a shodně vymezovány: (a) inkluze ve vzdělávání je v našem pojetí vyjádřením pro aplikaci konceptu inkluze na úroveň vzdělávacího systému, (b) inkluzi ve škole vnímáme jako inkluzi na úrovni celé školy / jednotlivých škol, (c) inkluzivní vzdělávání chápeme jako pomyslný ideál, koncept definovaný v literatuře různými znaky vzdělávání, jako je participace, otevřenost apod., k němuž více či méně školy směřují. Jedná se o konkretizaci inkluze ve vzdělávání ve smyslu, jak má vypadat vyučování, zapojení všech žáků, spolupráce mezi učiteli, komunikace ve škole apod. Sousedí inkluzivní vzdělávání tedy nejpříhodněji vyjadřuje jev, kterému věnujeme pozornost v našem výzkumu.

V první části publikace (*Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání*) nabízíme tři analytické studie. Nejprve zaměřujeme pozornost na vymezení konceptu inkluze a pojmů příbuzných, resp. identifikujeme určité definiční znaky inkluze a inkluzivního vzdělávání a naznačujeme, jak se tyto znaky mohou zobrazovat v realitě praxe škol. Zdrojem pro další dvě analýzy se staly dokumenty legislativní a školsko-politické: v případě první analýzy jde o zahraniční zdroje, ve druhém případě o zdroje domácí.

Druhá část publikace (*Na cestě k inkluzivnímu vzdělávání*) je úžeji zaměřena na téma podpory a řízení inkluzivního vzdělávání a kromě první, teoreticky laděné kapitoly, která pojednává o konceptech vedení a řízení škol, se již plně věnuje výsledkům našeho empirického výzkumu ve školách. Nejprve popisujeme metodologii výzkumu a nabízíme portréty tří škol, do kterých jsme opakovaně vstupovali se snahou poznat a popsat jejich individuální cesty k inkluzivnímu vzdělávání. Nabízíme nejen „tvrdá data“ o jednotlivých školách, ale také popis vybraných oblastí identifikovaných na základě analýzy dat z každé ze škol, které lze považovat za klíčové pro směřování k ideálu inkluzivní školy. Nakonec uvádíme vybrané výsledky kvantitativního šetření realizovaného za využití modifikované verze dotazníku Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání a pak se věnujeme pěti vybraným oblastem chodu zkoumaných škol, které stojí

v centru pozornosti jejich vedení při snahách podporovat inkluzivní vzdělávání. Tyto oblasti, získané kvalitativní analýzou jdoucí napříč všemi školami, popisujeme ve struktuře politika – kultura – praxe inkluzivního vzdělávání.

Tato publikace je určena všem, kteří se zajímají o možnosti podpory inkluzivního vzdělávání (nejen) v českých školách – akademickým pracovníkům, studentům pedagogických oborů, zástupcům vedení škol, učitelům i všem dalším odborným pedagogickým a poradenským pracovníkům. Snad v ní najdou poučení, inspiraci a zejména optimismus a víru, že inkluzivní vzdělávání nemusí přinášet jen starosti, ale i spoustu nových výzev a radostí pro školy a lidi v nich.

Rádi bychom poděkovali všem, kteří nám umožnili provést výzkum a dát této publikaci konkrétní podobu: na prvním místě všem třem školám, jejich ředitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří se ochotně stali našimi respondenty. Děkujeme Marii Vítkové za profesionální a laskavé řízení projektu, Lee Květoňové a Janě Poláchové Vašátkové za inspirativní recenze, Jitce Ferdanové a Liboru Juhaňákovi za pomoc při zpracování textu. A samozřejmě děkujeme také Grantové agentuře Masarykovy univerzity za finanční podporu našeho výzkumu.

**autoři publikace**





# ČÁST I.

## INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ



# 1. Inkluzivní vzdělávání v pedagogickém diskurzu a školní praxi

Se snahami o definování inkluze a inkluzivního vzdělávání se můžeme setkávat již od 90. let 20. století v řadě politických a strategických dokumentů. Také v mnohých odborných publikacích a textech, které tomuto tématu věnují pozornost, je patrná snaha o konkrétnější vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání. Definice obvykle zahrnují cíle inkluzivního vzdělávání, představu o něm a popisují ji stejnými nebo alespoň podobnými slovními spojeními. Zdá se také, že tyto definice a představy jsou charakteristické vysokou mírou obecnosti, a (nejen) proto vzbuzují celou řadu nejasností a pochyb, mají-li nabýt konkrétních podob ve výzkumu a praxi jednotlivých škol (Hodkinson, 2012).

Inkluze jako ideologie založená na hodnotách práva a humanismu ve školách, vyžaduje změny jak v myšlení všech školních aktérů, tak ve školské praxi. Dyson (1999) v této souvislosti zmiňuje dva základní diskurzy: (1) právní a etický diskurz, který uvádí důvody pro inkluzi (PROČ); a (2) pragmatický diskurz, který se zaměřuje na proveditelnost inkluze (JAK). Tyto dva diskurzy mohou být velmi snadno postaveny proti sobě. V diskuzích o inkluzivním vzdělávání – jak v České republice, tak i v zahraničí – už po léta proti sobě stojí optimisté, kteří tuto myšlenku podporují, a opačně naladěni pesimisté, resp. skeptici. Diskuse mezi těmito skupinami je mnohdy vyhrocená. Někteří hovoří o překážkách, jiní naopak o výzvách a možnostech; někteří tvrdí, že inkluze je utopie a není možná, jiní vyjadřují přesvědčení, že inkluze – při dobré vůli – možná je (Bines, 2000; Miles & Singal, 2010). Allan (2008) zmiňuje v souvislosti s konceptem inkluze zmatek, frustraci, obviňování a vyčerpání – tedy celou řadu silných emocí, kterými jsou diskuse poznamenány. Tzv. inkluzionisté obhajují nutnost vzdělávat děti ve školách hlavního proudu s důrazem na význam hodnot rovnosti, spravedlnosti, participace a respektu pro diverzitu v praxi škol. Oproti nim stojící „speciální pedagogové“ (v přeneseném významu) tyto hodnoty nepopírají, avšak chtějí je rozvíjet při současném udržení speciálního vzdělávání. Někteří opírají své argumenty o tvrzení, že inkluze má v podstatě oxymoronickou povahu – škola nebyla nikdy považována za instituci, která je pro každého, a aby mohla naplňovat své poslání, někteří musejí být označeni jako neúspěšní (Allan, 2008).

Clark, Dyson, Millward a Robson (1999) nabízejí několik perspektiv, jak lze nahlížet na inkluzi a inkluzivní vzdělávání a také oni si všímají nedorozumění mezi zastánci a odpůrci inkluze. Výše zmíněný pragmatický diskurz evokuje perspektivu konfliktu, která se zaměřuje na deskripci již zmíněné protichůdné argumentace mezi zájmovými skupinami ve školách. Perspektiva dilematu pak vnáší do konfliktních diskurzů neutralitu: sociální život je ve své podstatě dilematický. A edukace – ať již inkluzivní, či ne – je typická řadou dilemat, která mají endemický charakter. Jedním z dilemat je společné versus odlišné. Jak nabízet žákům, kteří jsou značně odlišní, vzdělávání, které je v mnohém stejné pro všechny? Inkluze ve vzdělávání, perspektivou tohoto dilematu, nehraje zásadní roli.

Mnozí autoři pak ve snaze utopit hroty konfliktních diskurzů zdůrazňují kontextuální podobu inkluzivního vzdělávání. Sociální, politické, ekonomické a kulturní kontexty sehrávají zásadní roli v tom, zda inkluzivní vzdělávání bude či nebude realizováno s úspěchem, či zda dokonce bude či nebude realizováno vůbec (podle Soodak, 2003). Místní společenské a školní prostředí dávají inkluzivnímu vzdělávání jedinečnou podobu, s uchováním jeho základních hodnot. Cestu k inkluzivnímu vzdělávání pak lze nahlížet spíše jako radost ze sestavování „puzzle“, než jako problém spojený s úpornou snahou nacházet „jedinou správnou“ cestu (srov. Allan, 2008).

V této kapitole charakterizujeme pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání a připomínáme dva základní modely inkluze. Na vybraných definicích představujeme kategorizovaný výčet společných definičních znaků inkluzivního vzdělávání a v neposlední řadě naznačujeme také odraz definičních znaků v praxi inkluzivního vzdělávání.

## Definiční znaky inkluzivního vzdělávání

S odkazem na slovníky cizích slov a výkladové slovníky lze pojem inkluze definovat jako zahrnutí do něčeho (ale také např. uzavření, uzávěr), latinské *includere* pak nachází český ekvivalent ve slovese učinit něco či někoho součástí nějakého celku. Z pohledu společenských věd tedy hovoříme o zahrnutí (jedině) do společnosti nebo určité dílčí společenské skupiny (srov. např. Collins English Dictionary, 2016).

Definice konceptů inkluze, inkluzivního (školního) vzdělávání a inkluze ve vzdělávání jsou si blízké řadou společných charakteristik, neboť jsou vystavěny na stejných hodnotách a deklarují stejné cíle. Inkluzivní vzdělávání se považuje za neoddelitelnou součást a jeden z aspektů inkluzivních snah ve

společnosti. Pojem inkluze tedy vnímáme jako pojem nadřazený pojmu inkluzivní vzdělávání (Booth & Ainscow, 2002). V nejjednodušším uchopení významu lze inkluzi a inkluzivní vzdělávání chápat jako prevenci exkluze (např. Booth & Ainscow, 2002; Národní, 2010).

S ohledem na český školský kontext je třeba zmínit, že pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání (ale obecně i jiné cizí pojmy poněkud násilně vnášené do českých politických školských dokumentů, a tedy i škol) nezdědka evokují výše zmíněné problémy, konflikty a produkují celou řadu obran. Proto politici nacházejí dílčí řešení ve využívání – snad pro praxi přijatelnějšího – pojmu společné vzdělávání (Perknerová, 2015). Avšak i představa o společném vzdělávání nepostrádá tradiční definiční znaky inkluze.

Definiční znaky inkluzivního vzdělávání popisujeme ve čtyřech kategoriích, které jsou více či méně „poplatné“ dvěma odlišným modelům: (1) psycho-medicínskému modelu inkluze (v našem pojetí možná spíše speciálně pedagogickému modelu), v jehož hledáčku jsou především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a péče o ně; a (2) psycho-sociálnímu modelu inkluze (někdy také podobně socio-politickému modelu), který spatřuje základ inkluzivního vzdělávání v rekonstrukci hodnot, politického smýšlení, prostředí a konkrétně pak kultury či klimatu ve školách jako komunitách (Mitchell, 2005; Soodak, 2003; a jiní). Někdy jsou tyto dva modely inkluzivního vzdělávání považovány za konfliktní, neboť první z nich má sklon redukovat inkluzivní vzdělávání na péči o žáky se znevýhodněním, kdežto druhý chápe inkluzivní vzdělávání podstatně širěji.

## Rovné příležitosti

Inkluzivní vzdělávání je v definicích vnímáno jako nástroj, resp. prostředek k zajištění cílů, jako např. zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělávání všem jedincům, umožnění volby v rozhodování v čem a kde se chtějí lidé, v našem případě žáci, vzdělávat. Tento definiční znak také, zdá se, stojí v základech široce pojatého inkluzivního vzdělávání vyjadřovaného spojením *education for all*, kde jsou hlavní cílovou skupinou děti z různých kultur a příslušníci různých (marginalizovaných) skupin, kterým z mnoha rozmanitých důvodů není umožněno vzdělávat se (Education, 2015). Jde tedy jak o umožnění přístupu ke vzdělávání v příslušné lokalitě, tak o zprostředkování spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělání a nastavení stejných příležitostí pro všechny.

... vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu... (Národní, 2010).

... odkazuje k právu dítěte mít přístup ke stejným příležitostem a zážitkům jako jiné děti ve stejném věku (Soodak, 2003 In Kunc, 2002).

Inkluze ve vzdělávání znamená (...) potvrzení práva žáků vzdělávat se v místě, kde žijí (Booth & Ainscow, 2002).

Inkluzivní vzdělávání je proces posilování kapacity vzdělávacího systému, aby byl dosažitelný pro všechny učící se... (Policy, 2009).

Tyto definice akcentují právní aspekt, resp. aspekt lidských práv a apelují na otevřenost škol a školských zařízení, jejich přístupnost, bezbariérovost v širokém slova smyslu a ochotu přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich odlišnosti. To je v praxi naplňováno proklamací otevřené školy, která je nezřídka artikulována ve vizích škol a navenek se projevuje snahami přijímat všechny žáky. Jde tedy o znak vážící se ke zmíněnému psycho-sociálnímu (resp. socio-politickému) modelu inkluze. Je však zřejmé, že i tento navenek jasný a představitelný požadavek na otevřenost škol v praxi evokuje otázku, zda je skutečně možné, aby všechny školy byly přístupné všem dětem a zaručovaly tak beze zbytku možnost rovných příležitostí. Nicméně pro praxi je tento požadavek a cíl, plynoucí z definic, srozumitelný a v mnohém i představitelný, neboť otevřenost se nezřídka stává i v českém prostředí mottem řady základních škol.

## **Naplňování individuálních potřeb**

Inkluzivní vzdělávání je tradičně spojováno s respektem k odlišnostem a (nejen vzdělávacím) potřebám každého z žáků, zdůrazňuje se tedy vzdělávání s ohledem na individuální, nezřídka specifické potřeby. Někteří autoři a tvůrci dokumentů mají na mysli zejména žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy ty, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění.

Inkluzivní školy musí rozpoznat a reagovat na různé potřeby jejich žáků (...). Mělo by být dostupné kontinuum podpory a služeb, které odpovídá kontinuu speciálních potřeb, s nimiž se lze setkat v každé škole (The Salamanca, 1994).

Inkluze zahrnuje zvláštní důraz na ty skupiny učících se, které mohou být vystaveny riziku marginalizace, exkluze nebo podvýkonu (Guidelines, 2005).

... cílem je pak (...) přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společných politických a ekonomických aktivit... (Národní, 2010).

V některých definicích se však záběr pozornosti rozšiřuje na potřeby všech aktérů inkluze – tedy nejen všech žáků, ale i učitelů, rodičů apod. Aby mohlo být inkluzivní vzdělávání naplněno, nesmí působit frustrace žádnému z aktérů.

Inkluzivní školy jsou v původním pojetí utvářeny tak, aby naplňovaly vzdělávací potřeby všech členů v rámci společného prostředí a aktivit (Skrtic, Sailor & Gee, 1996).

... poskytovat adekvátní reakce na široké spektrum vzdělávacích potřeb ve formálním a neformálním edukačním prostředí (Guidelines, 2005).

Inkluze ve vzdělávání znamená (...) oceňovat rovnocenně žáky i zaměstnance (...), aby se školy staly podporujícím a stimulujícím místem pro učitele i žáky (Booth & Ainscow, 2002).

Je zřejmé, že právě tento definiční znak v praxi podněcuje nejvíce otázek a pochybností a evokuje spíše zakotvenost v psycho-medicínském modelu. Novější definice inkluzivního vzdělávání upouští od „nálepek“ žáci se speciálními potřebami či znevýhodnění žáci, neboť tak hrozí nebezpečí, že inkluzivní vzdělávání se zaměří jen na ně (Warnock, 2010). Pohled na inkluzivní vzdělávání skrze jakékoliv znevýhodnění se dnes již pokládá za velmi úzké a nepřirozené pojetí. Na straně druhé však poněkud zatracovaná nálepka „speciální vzdělávací potřeba“ mnohdy slouží jako ochrana práv pro znevýhodněné děti, aby jim byl umožněn přístup ke speciální podpoře. Proto je mnohdy obtížné tento model zcela opustit (Ekins, 2013). Uvedený rozpor může být někdy matoucí pro praktiky a vnášet kontradikci mezi politiku (která z definic vychází) a praxi (Warnock, 2010).

Ve školské praxi (a nyní máme na mysli především praxi v českých školách, i když v některých cizích zemích je praxe v mnohém podobná) je požadavek inkluzivního vzdělávání stále spojován především s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové zaměření posiluje i stávající školská legislativa, neboť podpůrná opatření a s nimi spojené financování je vázáno právě na žáky se speciální vzdělávací potřebou nebo – jinými slovy – na žáky s potřebou podpůrných opatření. Neohraničená představa o inkluzivním vzdělávání se tak znovu vrací k integracím, prováděným „sofistikovanějším způsobem“.

Výše zmíněné dilema otevírá praktické otázky: Pracovat, nebo nepracovat v praxi s pojmy speciální vzdělávací potřeby, znevýhodnění apod.? A jestliže bychom se rozhodli s těmito pojmy nepracovat, kterým žákům pak poskytovat speciální podmínky? Kdo jejich potřeby identifikuje a pojmenovává, nejsou-li deklarované? Na které potřeby brát ohledy a na které již ne? Požadavek naplňování potřeb pak někdy evokuje ohledy a úlevy pro některé žáky bez konkrétní diagnostiky, která zatím mnohdy zůstává, pokud jde o identifikaci potřeb, bezzubá. Aktivita se tedy očekává spíše na straně školy. Právě přizpůsobení podmínek ze strany školy a učitelů je v řadě definic považováno za podmínku



inkluzivního vzdělávání a jeden ze zásadních rozdílů mezi integrací a inkluzí. Jak je možné uspořádat výuku, aby byly skutečně naplňovány potřeby všech?

Inkluze ve vzdělávání znamená (...) restrukturování kultury, politiky i praxe ve školách, aby odpovídaly žákovské diverzitě v místě... (Booth & Ainscow, 2002).

Úspěšná inkluze začíná a končí u jednotlivců: každý, kdo je zapojen, musí posoudit, jak jejich vlastní praxe vytváří překážky inkluze (Hodkinson, 2012).

Podmínky škola vytvářet může, avšak již nemůže zajistit aktivitu na straně žáka. Ve školní praxi se nezdá setkávat s typickým balancováním mezi úlevami pro „slabší“ žáky, které jsou mnohdy v relaci s nároky na ostatní žáky považovány za nespravedlivé, a mezi tlakem na výkon. A to zvláště v případech, kdy si z pohledu učitelů žák úlevy nezaslouží, neboť sám potřebnou snahu nevyvíjí. Velké nejasnosti jsou pak v praxi spojeny zejména s hodnocením žáků, kterých se úlevy týkají.

## Rozvoj lidských zdrojů

Důraz na maximální rozvoj potenciálu každého žáka úzce souvisí s očekávaným celospolečenským přínosem inkluzivního vzdělávání ve smyslu rozvoje lidských zdrojů. Autoři, kteří zdůrazňují tento aspekt inkluzivního vzdělávání, vycházejí z předpokladu, že všichni žáci mají specifický potenciál, který je třeba poznat a rozvinout v maximální možné míře. Nejde tedy už jen o naplňování individuálních (kognitivních, sociálních a emocionálních) potřeb, ale z hlediska vzdělávaného i vzdělávajícího také o méně komfortní požadavek – důraz na výsledky ve smyslu individuálního a společenského rozvoje.

Úkoly a opatření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými dopady překračují rámec školství jako takového a jsou významným příspěvkem k rozvoji lidských zdrojů... (Národní, 2010).

... je užitečnější definovat inkluzi jako katalyzátor, který vyžaduje od škol a společnosti, aby identifikovaly a odstraňovaly bariéry, které limitují volbu dětí a jejich schopnost plně využít vlastní potenciál (Hodkinson, 2012).

Uvedený akcent evokuje především využívání takových výukových metod a postupů, které skutečně umožní žákovi rozvinout vlastní potenciál v maximální míře. Patrně je v těchto definicích implicitně zahrnut i požadavek na pedagogickou diagnostiku a schopnosti učitelů využívat speciální metody a postupy. Má-li však být maximálně využit potenciál žáka, lze tomuto definičnímu akcentu rozumět i tak, že inkluzivní vzdělávání neznamená ulevovat

„slabším“ žákům a ohlížet se na jejich potřeby, nýbrž naopak neslevovat z vysokých (ale jedinci přiměřených) nároků a z kvality vzdělávání. Dostupnost vzdělávání všem a kvalita vzdělávání se nevyklučují, naopak, vzájemně se podporují. Právě koncept *Education for All* se soustřeďuje na kvalitu vzdělávání, byť nelze popřít, že ne vždy je k dispozici jasná definice kvality (Policy, 2009). Nikoliv náhodou se tedy v novějších definicích uvádí kvalita výuky a kvalita školy jako podmínka, a dokonce i jako jeden z cílů inkluze ve vzdělávání. Opakovaně se zdůrazňuje nejen rozvoj kognitivních schopností, ale i sociálních dovedností a jiných osobnostních kompetencí žáka. Pouze inkluzivní škola může být, vzhledem k hodnotám, které naplňuje, pokládána za školu kvalitní. Skrtic a jeho kolegové k tomu dodávají, že efektivní školy jsou ve své podstatě školy inkluzivní a naopak (Skrtic, Sailor & Gee, 1996). Praktické otázky směřování k inkluzivní škole jsou pak tedy také spojeny s problémem udržení vysoké kvality práce a nároků ve třídách s vysokou heterogenními žáků.

## Participace v komunitě

Definice inkluze a inkluzivního vzdělávání se v průběhu let a desetiletí změnily. V současné době se neomezují jen na problém umístění dětí do škol hlavního proudu, ale zdůrazňují jejich plnou účast ve všech oblastech týkajících se vzdělávání. Jedním z cílů inkluze i inkluzivního vzdělávání je dosažení maximální účasti všech lidí (žáků) na dění v místní i širší komunitě. Hovoří se o akceptaci, členství, sounáležitosti, participaci, spolupráci i odpovědnosti.

Účast v místní komunitě předpokládá, že všechny děti budou mít možnost navštěvovat školu v místě, kde žijí – ale to není dost. Měly by mít možnost se stýkat s dětmi ze sousedství a mít s nimi společné prožitky. Také představa o inkluzivních školách v České republice diktuje školám povinnost (téměř bez výjimek) přijímat všechny děti z lokality bez ohledu na jejich zvláštnosti.

Filozoficky a pragmaticky vzato, inkluzivní vzdělávání je primárně o sounáležitosti, členství a akceptaci (Soodak, 2003).

Inkluze je především o filozofii přijetí (akceptace), kde jsou všichni lidé oceňováni a je o ně s respektem pečováno (...). Současná porozumění inkluzivnímu vzdělávání jsou popisována jako proces posilující participaci všech žáků i zaměstnanců, který je základem dalšího rozvoje školy (Carrington & Robinson, 2004).

Inkluze ve vzdělávání znamená (...) zvýšit participaci žáků a redukovat jejich exkluzi z kultury, kurikula a komunit škol v lokalitě (Booth & Ainscow, 2002).

Inkluze se týká všech žáků, kteří mají právo se aktivně s ostatními účastnit na zážitcích z učení, být přijímáni jako členové školní komunity, mít přístup k systému, který poskytuje kvalitní vzdělávání a který je nejlépe přizpůsobený jejich jedinečným dovednostem, schopnostem a možnostem (Gillies & Carrington, 2004).

Nejde však jen o místní komunitu (obec), ale také o zapojení do života školy samotné, resp. školní komunity. Soodak (2003) zdůrazňuje tři základní faktory důležité pro naplnění inkluzivní podoby škol a školních tříd: členství, přátelství a spolupráci.

Tento definiční znak je typický pro psycho-sociální model inkluze a jeho konkrétní podoby jsou, ve vztahu s předchozím definičním znakem, snáze představitelné v praxi. Za skutečně inkluzivní školy mohou být považovány pouze školy s vysokou mírou demokracie, která bývá ve školním prostředí zajišťována celou řadou nástrojů (žakovské školní parlamenty, vtaňování učitelů a rodičů do rozhodování o záležitostech školy apod.).

## Odraz definičních znaků v praxi škol

Školy, které dokážou převést do reality praxe zmíněné definiční znaky inkluzivního vzdělávání, jsou považovány za školy kvalitní, dobré nebo také efektivní. Někteří autoři považují takové školy spíše za dobré, než za efektivní, a snaží se odmyslet ekonomické zisky, které jsou z hlediska hodnot pokládány za druhotné (Allan, 2008).

Představa o inkluzivních školách tkví v jejich otevřenosti, důraz se klade především na jejich celkovou změnu. Ta se týká nejen vzdělávací, ale i sociální stránky školy. Clark, Dyson, Millward a Robson (1999) zmiňují v souvislosti s praktickou aplikací inkluze ve školách dvě paradigmaty, jejichž optikou lze nahlížet proměnu škol směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Zatímco paradigma změny (teorie změny) nabízí schémata pro plánování jednotlivých kroků vedoucích k jasně definované změně – vizi, organizační paradigma nahlíží a charakterizuje školu jako organizaci, ve které kontinuálně probíhají procesy společného učení (učící se organizace). Inkluzivní vzdělávání je definováno jako nekonečný proces, který je někdy charakterizován jako identifikace a odstraňování bariér (Guidelines, 2005), v pozitivním náhledu pak jako rozvoj podmínek a příležitostí. Zároveň se však v řadě publikací o inkluzi ve školách píše o jisté propasti mezi teorií inkluze a praxí (např. Mitchell, 2005), neboť dosažení potřebných změn není snadné a vyžaduje čas. Požadované materiální i sociální změny ve školách lze rozdělit do pěti základních oblastí:

- Úprava prostředí (např. bezbariérovost)  
Inkluze ve vzdělávání znamená (...) redukovat bariéry v učení a participaci všech žáků, nejen těch s postižením nebo speciálními vzdělávacími potřebami (Booth & Ainscow, 2002).
- Změna výuky (výukové strategie, experimentování, flexibilní hodnocení, kvalita)  
... reagovat na různé potřeby žáků přizpůsobením stylů a rychlosti učení (...) žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by měla být dostupná jakákoliv možná podpora pro zajištění jejich efektivního vzdělávání (The Salamanca, 1994).  
... důraz se klade na aktivní experimentování, hru, změnu a „klopýtání“ skrze nápady a inovace... (Allan, 2008).
- Podpůrné klima (demokracie, členství, spolupráce, přijetí, podpora)  
Kvalita inkluze není určena pouze umístěním studenta, ale je založena spíše na tvorbě podpůrného prostředí (...) politika, strategie a podpora musí být zárukou toho, aby se všechny děti cítily vítány (...) taková praxe směřuje k podpoře členství, přátelství a spolupráce (Soodak, 2003).
- Fyzické a psychické zdraví (spokojenost, *well-being*, saturace potřeb)  
Přátelství mezi žáky, rodiči a učiteli (...) zvyšuje kvalitu života pro děti a jejich rodiny (Soodak, 2003).  
Inkluze není jen o edukaci a měla by zahrnovat také úvahy o zaměstnání, rekreaci, zdraví a životních podmínkách (Mitchell, 2005).
- Rozvoj lidských zdrojů (změna v myšlení učitelů, učitelské kompetence)  
... inkluze může být chápána jako proces (...) je zde silná vazba k rozvoji školy a pracovníků a k procesu řízení změny (Carrington & Robinson, 2004).

Lze tedy obecně hovořit o hlubší proměně kultury i praxe školy, ať již jde o edukační procesy, či sociální klima.

Za inkluzivní vzdělávání považujeme vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti (Národní, 2010).

Hnutí inkluzivních škol znamená zlepšení škol na mnoha úrovních pro všechny žáky, nejen fyzické umístění jedinců s různými postiženími (Skrtic, Sailor & Gee, 1996).

Nesnáze, pokud jde o praktickou realizaci inkluze ve školách, způsobují i nejasné představy o inkluzivním vzdělávání, které iniciují celou řadu rezistencí. Psycho-sociální model, tedy pojetí otevřené a demokratické školy, může evokovat méně obav než zdůrazňování nutnosti vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na hloubku postižení (psycho-medicínský model). V posledních letech se bere v úvahu celý kontext inkluzivních snah, podoba praktické aplikace závisí na okolnostech každé země i obce (Allan, 2008; Mitchell, 2005) a je zřejmé, že nemůže existovat pouze jedna „správná“ podoba inkluzivního vzdělávání. I když se zdá, že poslední diskuze směřují k racionálnějšímu pojetí a akcentují nutnost vnější podpory školám, je inkluzivní vzdělávání vnímáno především jako politický projekt. Pro úspěšné uvedení definičních znaků inkluze do praxe škol a „posun vpřed“ se zdá být klíčové porozumět charakteristikám inkluzivního vzdělávání a jeho hodnotám a rozhodnout se pro realizaci případných změn.

## Závěrem

Napříč definicemi inkluze a inkluzivního vzdělávání je možné identifikovat klíčové znaky, které více či méně inklinují k jednou ze základních modelů inkluze: psycho-medicínskému, nebo psycho-sociálnímu. Zdá se, že v posledních desetiletích procházely definice inkluze a inkluzivního vzdělávání určitým vývojem, a zdá se také, že psychosociální model zdůrazňující hodnotu participace všech na životě v komunitě má v posledních letech celou řadu příznivců. Definiční znaky inkluze vyjadřují jisté hodnoty, které jsou obvykle všeobecně přijímány (obecně přijatelný právní a etický diskurz), avšak nezřídka naráží na praktickou realizaci inkluzivního vzdělávání ve školách a odráží se v diskurzu pragmatickém. Mnozí autoři nezavírají oči před skutečností, že realizace inkluzivního vzdělávání může být potenciálně konfliktním tématem a může iniciovat celou řadu rezistencí či přinejmenším diskuzí o jeho reálné podobě. Diskuze o podobách, možnostech, či dokonce hranicích inkluzivního vzdělávání patrně nevyústí do konsenzu, na kterém by se shodly všechny strany. Teprve čas a zkušenosti ukáží, jaká podoba inkluzivního vzdělávání přináší užitek všem a jakou roli sehrávají specifika jednotlivých kontextů.

## 2. Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání v mezinárodních dokumentech<sup>2</sup>

Prosazení konceptu inkluze do vzdělávání až na úroveň konkrétních škol se v posledních dvou dekáдах stává jednou z priorit vzdělávací politiky. V této kapitole ukazujeme, jak se tato priorita vynořuje z obecných dokumentů právní povahy a v jaké variabilitě se projevuje ve vybraných mezinárodních dokumentech. Vycházíme přitom z mezinárodních dokumentů,<sup>3</sup> které se mezi sebou liší zaměřením, hloubkou i šíří záběru, ale také tím, jestli mají závaznou, či doporučující povahu. Pracujeme s dokumenty nadnárodních organizací (hlavně OSN, Rada Evropy, Evropská unie), které považujeme za východisko úvah o inkluzi ve vzdělávání, neboť reflektují základní lidská práva a jejich pojetí ve druhé polovině 20. století, a dále s dokumenty strategické povahy zaměřenými specifickěji na inkluzi ve vzdělávání. Strategické dokumenty sledujeme od 90. let minulého století a snažíme se zachytit obraz o inkluzi ve vzdělávání.

### Lidská práva: východisko inkluze ve vzdělávání

Myšlenka inkluze ve vzdělávání má svůj původ ve vývoji diskurzu (základních) lidských práv, který sledujeme v dokumentech OSN, dokumentech Rady Evropy a dokumentech Evropské unie od roku 1948. Společným rysem těchto dokumentů je rozvoj teze o tom, že právo na vzdělání má každý, čímž jsou současně formulovány i základní principy vzdělávací politiky. Jde o principy, jejichž naplňování se považuje za cestu, jak zajistit právo na vzdělání všem.

---

<sup>2</sup> Kapitola je založena na textu Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., & Pol, M. (2013). Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Vzdělání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole blavního vzdělávacího proudu* (s. 15–30). Brno: Masarykova univerzita.

<sup>3</sup> V textu ponecháváme původní anglické názvy u těch dokumentů, které nejsou dostupné v češtině. Český autorský překlad uvádíme za originálním názvem daného dokumentu v hranatých závorkách. Pokud český překlad oficiálně existuje a je běžně užívaný, používáme jej.

## Právo na vzdělání jako jedno z lidských práv

Lidská práva definovaná ve Všeobecné deklaraci lidských práv (1948) vycházejí z předpokladu, že lidé se rodí svobodní a „sobě rovní v důstojnosti i právech“ a jednotlivá práva jsou formulována jako nezczizitelná. Argumentace přirozenosti lidských práv, která nebyla v průběhu vývoje lidských práv jednoznačně přijímána (srov. Smekal, 2009), vede k závěru, že každý člověk je držitelem práv uvedených v tomto dokumentu, a to od svého narození po celý život a za všech okolností. Základem těchto práv ale není přirozenost člověka přímo, nýbrž její uznání společností (Smekal, 2009). Uznání lidské přirozenosti jako základu lidských práv vede k závazku jednotlivých států vytvářet podmínky pro to, aby každý jedinec mohl svá práva naplňovat. Všeobecná deklarace lidských práv (1948) kromě jednotlivých práv zakotvila i právo na zvláštní právní ochranu dětem, a to z důvodu jejich tělesné a duševní nezralosti (více v další části textu v souvislosti s Deklarací práv dítěte /1959/ a Úmluvou o právech dítěte /1989/).

Právo na vzdělání je ve Všeobecné deklaraci lidských práv (1948) rozvedeno v článku 26, přičemž je zakotveno, že společnost pomůže každému jedinci dosáhnout jeho práva zavedením bezplatného a povinného základního vzdělání; tím, že umožní jedinci volit druh vzdělání; a tím, že zajistí rovnost v přístupu k vyšším stupňům vzdělání. Ve zmiňované deklaraci je formulován i cíl vzdělávání ve vztahu k jedinci i společnosti (čl. 26, bod 2) a proces vzdělávání je definován jako prostředek šíření úcty ke všem právům a svobodám (Všeobecná, 1948).

Na rozdíl od Všeobecné deklarace lidských práv (1948), kde jsou jednotlivá práva, včetně práva na vzdělání, přiznána každému, v Evropské úmluvě o ochraně lidských práv (1950) je právo na vzdělání formulováno jako zákaz odpírat komukoliv právo na vzdělání (čl. 2). Uvedená „evropská“ formulace práva na vzdělání v sobě implicitně obsahuje tezi o tom, že někomu je právo na vzdělání odpíráno, což můžeme považovat za východisko pro definování skupin občanů, jimž je právo na vzdělání odpíráno.

V návaznosti na Všeobecnou deklaraci lidských práv (1948) vznikají v roce 1966 dva mezinárodní pakty, které daly základ rozdělení souboru lidských práv na tzv. občanská a politická práva (Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, 1966b) a další, tzv. sociální práva (Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, 1966a). Zatímco v duchu Evropské úmluvy o ochraně lidských práv (1950) zůstává právo na vzdělání jedním z občanských práv, v Evropské sociální chartě (1961) a zmiňovaných mezinárodních paktech z roku 1966 se právo na vzdělání ocitá ve skupině tzv. sociálních práv.

V Evropské sociální chartě (1961) je vymezena povinnost jednotlivých států zajistit užívání sociálních práv,<sup>4</sup> a to všem bez diskriminace, s ambicí zlepšit životní úroveň a podpořit (sociální) blahobyt obyvatelstva.<sup>5</sup> Přestože Evropská sociální charta (1961) formuluje práva v podobě cílů sociálních politik, lze zachytit odklon od zajištění práva na základní vzdělání k zajišťování práva na vyšší vzdělání, konkrétně práva na odbornou přípravu. Touto formulací se mj. právo na vzdělání propojuje s právem na práci.

Evropská sociální charta (1961) je z hlediska hledání kořenů inkluze ve vzdělávání významná i tím, že definuje specifická práva zdravotně postižených osob. V článku 15 jsou vyjmenována tři práva: právo na odborný výcvik, rehabilitaci a sociální readaptaci bez ohledu na původ a povahu postižení (Evropská, 1961, čl. 15). V Revidované Evropské sociální chartě (1996) se v článku 15 objevují jiná práva zdravotně postižených, a to právo na nezávislost, na sociální integraci a účast na životě společnosti. Až v tomto dokumentu se poprvé objevuje zmínka o tom, že vzdělání a odborné přípravy pro výkon povolání by lidé s postižením měli dosahovat „v rámci obecných systémů, nebo, kde to není možné, pomocí specializovaných veřejných nebo soukromých institucí“ (Revidovaná, 1996, čl. 15). Zrekapitulujeme-li změny mezi Evropskou sociální chartou (1961) a Revidovanou Evropskou sociální chartou (1996), je patrné, že zatímco v roce 1961 bylo právo na odbornou přípravu formulováno jako jedno z práv zdravotně postižených, v roce 1996 se odborná příprava a vzdělání stává nástrojem pro uplatňování práva na nezávislost a na účast na životě společnosti.

Právo na vzdělání je obsaženo i v Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1966a). Smluvní státy paktu se v člancích 13 a 14<sup>6</sup> zavazují uznávat právo jedince na vzdělání s tím, že toto „bude směro-

---

<sup>4</sup> Základní rozdíl mezi právem na vzdělání jako právem občanským a právem sociálním je v jiném vztahu státu (veřejné moci) a jedince u každé skupiny práv. Zatímco občanská práva mívají charakter právní normy a připomínají právo v pravém slova smyslu, sociální práva mají spíše povahu ideovou a programovou a jsou výrazně závislá na možnostech státu. Občanská práva chrání příležitosti a poskytují prostor pro autonomii jedince, což v mnoha případech znamená chránit jedince před zásahy veřejné moci. Dodržování těchto práv je pak ze strany státu realizováno tím, že veřejná moc nekoná. V případě sociálních práv se ale předpokládá, že stát (veřejná moc) se bude podle svých možností aktivně podílet na naplňování těchto práv a vedle obecné ochrany se bude specificky zaměřovat na ochranu zvláště zranitelných skupin občanů (Hýbnerová, 2002; Smekal, 2009).

<sup>5</sup> V této souvislosti je důležité upozornit, že Evropská sociální charta (1961) i její revidovaná verze z roku 1996 nemají právní charakter a vyjadřují cíle sociální politiky.

<sup>6</sup> Článek 14 nastavuje povinnost vypracovat a přijmout během dvou let plán na zabezpečení povinného základního bezplatného vzdělání pro ty země, které dosud povinné základní vzdělání pro všechny nezabezpečily.



vat k plnému rozvoji lidské osobnosti a smyslu pro její důstojnost a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Státy dále souhlasí, že vzdělání má umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti, napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami, jakož i k rozvoji činnosti OSN pro zachování míru“ (Mezinárodní, 1966a, čl. 13). Dosahování takto vymezeného práva na vzdělání je podmíněno zajištěním povinného a všem přístupného základního vzdělání, umožněním a zpřístupněním středoškolského vzdělání všem, zpřístupněním vyššího vzdělání všem podle jejich schopností, povzbuzováním nebo zintenzivněním vzdělávání osob, které nedokončily základní vzdělání a také rozvojem školského systému. V této formulaci práva na vzdělání je kromě osobního užitku nastaven i tzv. sociální cíl vzdělání, tj. vzdělání se stává nástrojem účasti na životě společnosti.

Posledním dokumentem, kterým uzavíráme náš chronologicky uspořádaný soubor formulací práv na vzdělání, je Charta základních práv Evropské unie (2000). Charta (2000)<sup>7</sup> v duchu své rétoriky kategorizuje právo na vzdělání jako jednu ze základních svobod občanů Evropské unie a integruje do práva na vzdělání i přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání.

## Právo na vzdělání jako jedno z práv dítěte

V Deklaraci práv dítěte (1959) podobně jako v jiných deklaracích a úmluvách je vyzdvihován princip rovnosti<sup>8</sup> a nediskriminace,<sup>9</sup> ale nově se zájem dítěte stává měřítkem jakékoliv zákonodárné činnosti, a tím i základním principem naplňování práv každého dítěte. Na rozdíl od Všeobecné deklarace lidských práv (1948), kde je v duchu poválečné rétoriky vzdělání prostředkem zachování světového míru, je v Deklaraci práv dítěte (1959) vyzdviženo poskytování výchovy a vzdělávání na základě principu rovných příležitostí jako prostředku, který má každému dítěti umožnit stát se platným členem společnosti. Ve vztahu ke konceptu inkluzivního vzdělávání je ale důležitý zejména nově formulovaný cíl výchovy v článku 29 odstavce 1a) Úmluvy o právech dítěte (1989): „Výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu.“

<sup>7</sup> Charta základních práv Evropské unie, v překladu také jako Listina základních práv Evropské unie, získala právní závaznost, až když vstoupila v platnost Lisabonská smlouva, tj. 1. prosince 2009.

<sup>8</sup> Tato práva má bez výjimky každé dítě (Deklarace, 1959, zásada 1).

<sup>9</sup> Bez rozlišování nebo diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo postavení, ať již jeho samého, nebo jeho rodiny (Deklarace, 1959, zásada 1).

Právo na vzdělání je v Deklaraci práv dítěte (1959) popsáno v zásadě 7, ale opět se setkáváme s jinou formulací tohoto práva. Právo na vzdělání je deklarováno jako nárok na bezplatné a povinné vzdělání a tento nárok je vztahován ke státu. Nově je také v této deklaraci popsán princip stejných (rovných) příležitostí. Princip rovných příležitostí se týká vzdělávání (nikoliv vzdělání), tj. rozvíjení schopností, úsudku a smyslu pro morální a sociální odpovědnost.

V Deklaraci práv dítěte lze najít rovněž základ odděleného vzdělávání zdravých dětí a dětí postižených, neboť podle zásady 5 má každé postižené dítě právo na speciální péči. „Dítěti, které je fyzicky, duševně nebo sociálně postiženo, se poskytuje zvláštní zacházení, výchova a péče, jak to vyžaduje jeho zvláštní postavení“ (Deklarace, 1959, zásada 5). Z teze o speciální péči odpovídající zvláštnímu postavení postiženého dítěte však nemůžeme vyvozovat závěr o tom, že se v případě postižených dětí ruší princip rovných příležitostí (viz zásada 7).

Tyto nejasnosti mizí s vyhlášením Úmluvy o právech dítěte (1989). V případě práva na vzdělání se jednotlivé státy zavazují činit všechna opatření k uskutečnění tohoto práva v maximálním rozsahu svých prostředků a případně i v rámci mezinárodní spolupráce. Kromě toho jsou v Úmluvě o právech dítěte (1989) uvedena opatření, kterými stát může zabezpečit naplňování práva na vzdělání v plném rozsahu pro všechny děti, a to na základě rovných příležitostí (body a) až d) čl. 28).

Stejně tak jako je v Deklaraci práv dítěte věnována pozornost postiženým dětem, objevuje se téma vzdělávání duševně a tělesně postižených dětí i v Úmluvě o právech dítěte. V článku 23 je formulováno právo na plný a řádný život „v podmínkách zabezpečujících důstojnost, podporujících sebedůvěru a umožňujících aktivní účast dítěte ve společnosti“ (Úmluva, 1989, odst. 1). Toto nově formulované právo postižených dětí mění nejen cíl vzdělávání, ale i dosavadní přístup státu k těmto dětem. Průlomovým ve vztahu k inkluzi ve vzdělávání se jeví odstavec 3 článku 23 v tom smyslu, že jsou uznány tzv. zvláštní potřeby postižených dětí. Ve vztahu ke vzdělávání to znamená, že stát se zavazuje dopomoci postiženým dětem k zajištění účinného přístupu ke vzdělání, a to nejen zajištěním speciální péče, jak tomu bylo v případě Deklarace práv dítěte.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Kromě tohoto detailu je zajímavé, že zatímco v Deklaraci práv dítěte (1959) byly zmiňovány tři skupiny postižených dětí (tělesně, duševně a sociálně), v Úmluvě o právech dítěte (1989) se za postižené děti považují pouze tělesně a duševně postižení.

## Právo na vzdělání osob s postižením<sup>11</sup>

Za první celosvětovou úmluvu cílenou specificky k právům osob s postižením může být považována Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006), které však předcházely nezávazný dokument OSN *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* [Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postiženími] (1994). Z evropských dokumentů se k nim přimyká např. tzv. Madridská deklarace o diskriminaci (2002).

Standardní pravidla (The Standard, 1994) nejsou právním dokumentem, ale slouží jako nástroj pro tvorbu politik a základ pro mezinárodní spolupráci. Pravidla jsou vystavěna na základních lidských právech a pokrývají všechny oblasti života lidí s postižením. Vzdělání se týká pravidlo 6, podle kterého by vzdělávání lidí s postižením mělo být integrální součástí vzdělávacího systému. Vzdělávání lidí s postižením na všech úrovních v rámci tzv. hlavního proudu ale musí být doprovázeno podpůrnými službami, přičemž jejich zajištění lze vnímat jako jednu z podmínek vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání lidí s postižením. V tomto dokumentu je uvažována i možnost tzv. speciálního vzdělávání, ale jen v případě, není-li možné naplnit potřeby osob s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Přestože není zpochybněna samotná existence speciálního vzdělávání, státy by se měly snažit o postupnou integraci speciálního vzdělávání do hlavního vzdělávacího proudu.

S odkazem na Chartu základních práv Evropské unie (2000) přináší tzv. Madridská deklarace (2002) zcela novou logiku uvažování o právech, tj. lidé s postižením nejsou těmi, kterým je uznáváno „speciální právo“, ale naopak se stávají nositeli práv stejně tak, jako lidé bez postižení. Z této pozice pak mají mít zajištěn přístup ke vzdělání a mít možnost využít všech příležitostí.

Na základě analýzy práva na vzdělání v chronologické posloupnosti se ukazuje, že diskurz speciálních práv (dětí a postižených) a evropský diskurz zákazu odejmout komukoliv právo na vzdělání vytváří podhoubí pro téma inkluze ve vzdělávání. Analýza vývoje práva na vzdělání rozkryla směr vývoje od přiznání práva všem přes uznání práva každému až k „nárokování“ práva na vzdělání jako svobody člověka. Tento naznačený posun ale vyvolává otázku, jak lze na úrovni jednotlivých států podporovat zajištění, uplatňování a nárokování práva na vzdělání. Zatímco se relativně daří zajistit právo na vzdělání každému

<sup>11</sup> Vzhledem k rozsahu textu nebudeme v této části pracovat s deklaracemi práv jedinců určitého typu postižení (např. Deklarace práv mentálně postižených osob, 1971).

nastavením povinnosti a bezplatnosti (základního) vzdělání, uplatňovat právo na vzdělání se jeví jako obtížněji splnitelná ambice. Uplatňování práva na vzdělání se děje skrze nastavení principu rovného přístupu ke vzdělání. Na základě uvedených dokumentů se nám podařilo zachytit i změny ve vztahu mezi vzděláním a přístupem ke vzdělání. Zpočátku bylo požadováno jen zajištění přístupu k základnímu vzdělání, avšak teprve nastavením povinnosti a bezplatnosti základního vzdělání se jeví přístup k němu jako bezbariérový. Přístup ke vzdělání se postupně vztahuje také k vyšším stupňům vzdělávání nebo k přípravě na povolání a v tomto případě je princip rovných příležitostí omezen schopnostmi jedince a jeho svobodnou volbou.

V současné době, kdy se právo na vzdělání stává svobodou jedince, je princip rovného přístupu ke vzdělání nahrazován akcentem na užitek ze vzdělání ve smyslu zajištění rovných příležitostí dosáhnout kvalitního vzdělání (srov. Equity, 2012). Na základě jakého principu můžeme dosáhnout toho, že každý jedinec bude mít užitek ze vzdělání? Zdá se, že odpověď se skrývá v procesu inkluze ve vzdělávání.

## **Inkluze ve vzdělávání jako nástroj sociální a vzdělávací politiky**

Impulzy z oblasti vývoje lidských a sociálních práv vedly ke zformování vize o inkluzivním vzdělávání – vzdělávání v běžných školách, které je dostupné všem dětem bez rozdílu. Od takového vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím inkluzi sociální. V případě, že vzdělávací politiky národních států akceptují toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou vzdělávací politiky a transformace vzdělávacích systémů.

V této části textu proto věnujeme pozornost tomu, jak je v mezinárodních dokumentech vymezována inkluze ve vzdělávání, jakých aktérů vzdělávání se týká a s jakými změnami ve společnosti a ve vzdělávání je spojována. Opíráme se přitom především o novější dokumenty, kde je již pojem inkluze explicitně zmiňován a vysvětlován.

Jak jsme uvedli, inkluze ve vzdělávání je v mezinárodních dokumentech vnímána jako nástroj k realizaci principů sociální politiky. Tento akcent snad nejsilněji zaznívá ve *Framework for Action on Special Needs Education* [Rámec pro vzdělávání osob se speciálními potřebami] (1994) doprovázejícím *The Salamanca Statement* [Salamanský protokol] (1994), v němž se doslova píše o sociální změně iniciované vzděláváním jako o imperativu a nástroji ke změně diskriminačních postojů a k vývoji inkluzivní společnosti (The Salamanca 1994, s. 6). I v dalších dokumentech jsou vzdělávací systémy nahlíženy jako prostředky rozvoje

a posílení takových občanských postojů a hodnot, které povedou k přijímání odlišnosti ve společnosti a které jsou předpokladem sociální soudržnosti. Kromě toho mají také rozvíjet dovednosti umožňující participaci, především v rámci občanské společnosti a trhu práce. Očekává se, že inkluze ve vzdělávání může nastolit základní mechanismy a předpoklady pro inkluzi sociální, která je vnímána jako naplnění výše zmíněných principů sociální politiky.

Většinu pozornosti proto analyzované vzdělávací dokumenty věnují specifikování charakteristik inkluzivního vzdělávání a způsobů, jak takového stavu dosáhnout. Jednou z podstatných charakteristik je ta, že inkluze ve vzdělávání je chápána jako proces, a to proces postupné změny vzdělávání, jehož stěžejním prvkům, jak o nich mluví mezinárodní dokumenty, se budeme věnovat v další části tohoto textu.

Inkluze ve vzdělávání se z pedagogického pohledu snaží vypořádat s diverzitou žákovské populace a akceptovat odlišnosti mezi jedinci, které vnímá jako potenciál pro další učení. Nastoluje vizi, že na úrovni předškolního, základního, středního a terciárního školství mají být děti bez ohledu na jejich původ, socioekonomický status nebo zdravotní stav vzdělávány společně v běžných školách (The Salamanca, 1994).

Do značné míry jde o reakci na různé empirické nálezy (The Salamanca, 1994) upozorňující na to, že existence oddělených vzdělávacích drah (speciálních škol, nebo naopak škol pro nadané vedle škol běžných) nepodporuje sociální začlenění a participaci žáků na životě společnosti. Tu podporují spíše inkluzivní systémy vzdělávající takřka celou populaci společně. Z těchto důvodů je inkluzivní vzdělávání ve výše uvedeném smyslu vnímáno jako cesta, která může posílit vzdělávací, ale i životní šance skupin ohrožených marginalizací nebo exkluzí. V dokumentech se proto zdůrazňují synergické efekty inkluze ve vzdělávání.

Ukazuje se, že přílišná koncentrace na „jinakost“, její původ, nápravu či kompenzaci může být v řadě ohledů spíše brzdou nebo cestou ke konzervování vývoje jedince. Je-li člověk se svým handicapem celoživotně spojován (zvnějšku i zevnitř), jeho možnosti oprostít se od něj jsou poměrně omezené (Education, 2012). Naproti tomu vnímání „jinakosti“ jako charakteristiky individuální a běžné nabízí možnost hledat cesty rozvoje. Je-li akceptace individuálních specifík běžná, musejí je i běžné školy akceptovat, respektovat a vycházet vstříc vzdělávacím potřebám, které z nich plynou (Guidelines, 2005).

Směřování k inkluzivnímu vzdělávání proto předpokládá odklon od zdůrazňování specifík jedince s postižením a tlaku na jeho přizpůsobení podmínkám v hlavním vzdělávacím proudu (např. s využitím jisté asistence), a naopak usiluje o proměnu vzdělávacích institucí. V tomto ohledu je proces proměny vzdě-

lávacích systémů směrem k inkluzivní podobě vnímán jako podstatná změna v pedagogickém uvažování o cílech a podobách vzdělávání, jako impuls k jejich transformaci. Jádrem takové změny jsou vzdělávací potřeby všech žáků a studentů a jejich diverzita, jimž se má vzdělávání přizpůsobovat. Pokud žáci nedokončují studia nebo nedosahují obvyklých učebních výsledků (resp. výsledků, kterých je žák schopen dosahovat), znamená to, že vzdělávání ve školách není efektivní a mělo by se změnit (The Salamanca, 1994; Guidelines, 2005).

Jakkoliv z podstaty inkluzivního vzdělávání vyplývá, že není žádoucí zdůrazňovat příslušnost žáků k některé ze skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jak se tomu děje v případě integrovaného vzdělávání, i v případě inkluze se mluví o zvláštní pozornosti vůči skupinám žáků, kteří mohou být více ohroženi marginalizací, exkluzí nebo neúspěchem. Mezi tyto žáky se zahrnují žáci s (zdravotními) handicapy, žáci nadaní, žáci z jazykových, etnických a kulturních minorit, žáci žijící na ulici, kočující, žáci ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí či skupin<sup>12</sup> (The Salamanca, 1994). Zvláštní pozornost vůči těmto skupinám je zdůvodňována především morální zodpovědností (Guidelines, 2005), ale také zodpovědností sociální (Education, 2012; The Salamanca, 1994).

Pohled na inkluzi ve vzdělávání jako na nástroj sociální a v užším pojetí i vzdělávací politiky, tedy mechanismů, které mají pomáhat nastolovat společensky žádoucí změny, je především pohledem, který vykresluje základní vizi žádoucí podoby vzdělávání a cílů, k nimž má vést. Obecněji se očekává, že výše uvedené mezinárodní dokumenty mohou pomoci iniciovat změny, které posunou vzdělávací systémy k daným cílům. Následně jsou tyto dokumenty doplňovány akčními plány, směrnicemi či vodítky, jakož i podpůrnými zprávami k nejrůznějším mezinárodním dokumentům (Education, 2012; The Dakar, 2000; Overcoming, 2003; Guidelines, 2005; Policy, 2009 aj.). V nich jsou představeny i základní opatření a návrhy k dosažení inkluzivního vzdělávání, o nichž pojednáme dále.

<sup>12</sup> Jak uvádí nezávislá zpráva NESSE, způsoby vymezování skupin hodných zvláštního zřetele jsou napříč Evropou velmi různorodé, místy až nepřehledné. OECD (Special, 2000) proto navrhuje svým členským státům zjednodušit jejich identifikaci podle původu znevýhodnění a rozdělovat je do tří základních skupin:

- handicap organického původu (např. smyslového, motorického, intelektového);
- handicap, které nemají organický původ nebo nejsou přímo spojovány se socioekonomickými, kulturními nebo jazykovými faktory (např. poruchy chování a poruchy učení);
- handicap způsobené socioekonomickými, kulturními a/nebo jazykovými faktory.

## Cesty k inkluzivnímu vzdělávání vytyčené mezinárodními dokumenty

V dokumentech bývá cesta k inkluzi nahlížena v kontinuu exkluze (odmítnutí) – segregace (akceptace, benevolence, charita) – integrace (porozumění, speciální vzdělávací potřeby) – inkluze (znalost, vzdělávání pro všechny) (srov. např. Guidelines, 2005). Tato stadia jsou závislá na úrovni rozvoje společnosti a promítají se do strategií naplňujících vize inkluze. Vývoj zmíněného kontinua načrtneme níže.

V nejstarších dokumentech typu „vzdělání pro všechny“, např. *Convention against Discrimination in Education* [Konvence proti diskriminaci ve vzdělávání] (1960) se formulují protidiskriminační vize, jež reagují na tehdejší politickou a ekonomicko-sociální situaci mnohých zemí (zejména třetího světa), ve kterých vzdělání nebylo dostupné všem ani na úrovni primárního vzdělávání. Cílovou skupinou se stali lidé diskriminovaní na základě své rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného názoru, národního nebo sociálního původu či ekonomických podmínek.<sup>13</sup> Těm mělo být zajištěno bezplatné primární vzdělávání, vzdělávání stejné kvality či právo volby. Samotné vzdělávací instituce by pak měly být schopny usnadnit vzdělávání všem výběrem a využíváním vhodných metod. Státy tedy byly vyzývány k tvorbě politiky a legislativy, k zajištění financování a asistence, které by v maximální míře omezilo diskriminaci.

O třicet let mladší dokument Světová deklarace Vzdělání pro všechny (1990) rozšiřuje vizi předcházející konvence zejména o sjednocení přístupu k podpoře rovnosti napříč zeměmi a pojmenování opatření (i pedagogického charakteru), která ji zajistí. Zaměřuje se na procesy učení, rozšíření prostředků a rozsahu primárního vzdělávání, na podporu prostředí usnadňujícího učení a také například na posílení partnerství. Ani v tomto dokumentu nejde o integrační či dokonce inkluzivní snahy, vize i strategie zůstávají na úrovni segregace. Segregace není vnímána jako nevýhoda, dokáže-li zajistit rovný přístup a stejnou kvalitu vzdělávání všem dosud diskriminovaným skupinám osob.

Integrační a inkluzivní snahy jsou nejprve zmiňovány v dokumentech zaměřených na cílové skupiny zdravotně (fyzicky a mentálně) postižených. K zahrnutí všech rizikových skupin do všeobecné vzdělávací politiky (fyzicky

<sup>13</sup> Fyzicky a mentálně postiženým nebyla v dokumentu věnována zvláštní pozornost.

a mentálně postižených i sociálně a ekonomicky znevýhodněných) dochází až v dokumentech datovaných začátkem 21. století. Strategie v těchto dokumentech již zřetelněji míří k zajištění integrace a inkluze ve vzdělávání. Je však zřejmé, že nedemokratické a ekonomicky méně vyspělé země nezřídka zaměřují zpočátku pozornost na zpřístupnění vzdělání všem a na jeho kvalitu, i za cenu počáteční segregace. Na základě analýzy je možné napříč dokumenty identifikovat tematické celky, které naznačují cestu od exkluze k inkluzivnímu vzdělávání a které uvedeme níže.

Již od roku 1990 jsou v některých dokumentech rozlišeny a více specifikovány strategie podporující stejný přístup ke vzdělávání pro všechny na třech úrovních – světové, regionální, národní (Světová, 1990). Významnější posun ke konkretizaci strategií je možné zaznamenat kolem roku 2000 ve formě podrobnějších doporučení, programů, a dokonce vodítek pro integraci či rozvoj inkluzivního vzdělávání (Guidelines, 2005; Policy, 2009), a to i ve formě doporučených kroků pro tvorbu tzv. národních vzdělávacích plánů (např. *Inclusion Matrix Worksheet* in Guidelines, 2005).

## Mainstreaming

Posun strategií k vizi integrace ve vzdělávání dokladuje pojem „vzdělávání v hlavním proudu“ (*mainstream education*), zdůrazňovaná je možnost volby vzdělávací instituce při zajištění stejné kvality vzdělávání (např. Resolution, 1990; The Salamanca, 1994 apod.). Vzdělávání v hlavním proudu formou integrace se zmiňuje zpočátku jen v těch dokumentech, které byly výhradně zaměřeny na osoby s fyzickým a mentálním postižením (Resolution, 1990). S určitým respektem ke specifickým situacím a vzdělávacím systémům v jednotlivých zemích se stále více zdůrazňuje rozšiřování možnosti vzdělávání v hlavním proudu pro všechny typy znevýhodnění (nejen postižení). „Mainstreaming“ tedy znamená zřetelný odklon od segregace a příklon k integraci. Inkluzivní snahy pak lze spatřovat ve strategiích, které vedou k co nejužšímu propojení škol běžného typu se speciálními školami či třídami. Ty jsou takto pokládány za jejich integrální součást. Myšlenku „mainstreamingu“ také podporují některé specifické dokumenty týkající se např. deinstitucionalizace (Recommendations, 2010).

## Spolupráce

Důležitou roli ve strategiích vedoucích k naplnění vize rovných příležitostí sehrávají nevládní organizace (Světová, 1990), od kterých se očekává monitoring, příprava materiálů pro vzdělávání i osvěta. Integrace a příklon k inkluzivnímu vzdělávání na přelomu století zdůrazňuje strategii podpory spolupráce mezi



různými subjekty na různých úrovních – asociacemi znevýhodněných, nevládními organizacemi, politiky, učiteli, rodiči a jinými zainteresovanými, jako jsou architekti, právníci, zaměstnavatelé, novináři apod. (Council, 2003; The Salamanca, 1994). Stále častěji se akcentuje zapojení a účast samotných znevýhodněných (Lisabonská, 2007).

## Hledání zdrojů

Rovnost ve vzdělávání je součástí základních lidských práv a jednotlivé státy jsou vyzývány k zajištění a financování vzdělávacích systémů, postavených na rovnosti a nediskriminaci. Podpora inkluze ve vzdělávání tak předpokládá nejen povinnost státu financovat tuto změnu z vlastních zdrojů – zároveň se v novějších strategiích objevuje požadavek a výzva k hledání zdrojů dalších. Strategie se orientují na vícezdrojovost a financování prostřednictvím projektů (např. The Salamanca, 1994).

## Nové technologie

Ve strategiích se již od roku 1990 objevuje požadavek využívání nových technologií zejména pro účely zajištění snadnějšího přístupu ke vzdělání, přizpůsobení metod speciálním vzdělávacím potřebám učících se, pro účely výměny zkušeností a prezentace dobré praxe. V novějších dokumentech přibývá doporučení pro tvorbu a využívání e-learningu, multimédií, internetových stránek apod. (Council, 2003; The Salamanca, 1994).

## Neformální a odborné vzdělávání

Integrační a inkluzivní strategie se zhruba od roku 2000 zaměřují také na rozvoj a zpřístupnění neformálního vzdělávání (Council, 2003) a volnočasových aktivit pro znevýhodněné. Důraz se klade na zpřístupnění odborného vzdělávání se záměrem usnadnit znevýhodněným jejich uplatnění na trhu práce, pozornost je věnována přechodu ze školy do zaměstnání. To předpokládá strategie podporující rozvoj spolupráce se zaměstnavateli (např. jejich podpora státem při zaměstnávání znevýhodněných osob).

## Rizikové skupiny

Některé dokumenty věnují zvláštní pozornost vzdělávání určitých skupin mezi ohroženými či znevýhodněnými, např. vzdělávání žen a malých dětí. Strategie vedoucí k usnadnění přístupu ke vzdělání zvláště ohroženým skupinám zdůrazňují včasnou diagnostiku vzdělávacích potřeb a podporu primárního i prepri-

márního vzdělávání. Středem pozornosti se stává také podpora široké škály celoživotního vzdělávání (nejen) pro ty, kterým nebyl umožněn rovný přístup ke vzdělávání v dětství (Council, 2003).

## Řízení změny

Již od 90. let (Světová, 1990) se ve strategiích objevuje požadavek analýzy situace, evaluace výsledků a nutnosti řízení změny směrem ke zpřístupnění vzdělávání a zajištění jeho stejné kvality pro všechny (viz také The Salamanca, 1994). V dokumentech datovaných začátkem 21. století (Guidelines, 2005; Policy, 2009) je inkluzivní vzdělávání považováno za změnu (změna škol a vzdělávacích systémů jako organizační změna) a ve strategiích se objevují kroky k jejímu nastolení podobné řídicím cyklům. Při plánování změn se doporučuje vyjít z analýzy situace a statistik (výsledky analýz přináší celá řada podpurných materiálů, např. Metts, 2000; Special, 2000), identifikovat a pojmenovat bariéry inkluzivního vzdělávání a teprve na základě analýzy situace a reflexe kontextuálních podmínek plánovat další změny podporující inkluzivní vzdělávání a v neposlední řadě úspěšnost zaváděných změn vyhodnocovat. Tak například v dokumentu *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009) jsou strategie detailně rozpracované do jednotlivých kroků, které by se měly stát podkladem pro procesy vedoucí ke změně ve školských systémech a školách v jednotlivých zemích. Inkluzivní strategie posledních let tedy vyžadují odklon od povrchních *ad hoc* pokusů o změnu a směřují k důkladné analýze situace v jednotlivých zemích, regionech i ve školách. Pozornost je přitom zaměřena na identifikaci a překonávání mnohdy teritoriálně a kulturně determinovaných bariér inkluze.

## Vzdělávání a osvěta

Již v (historicky) prvních dokumentech se nezapomíná na vzdělávání učitelů tak, aby byli schopni pro inkluzi volit metody práce, které usnadní a zpřístupní vzdělávání všem, později se zdůrazňuje požadavek schopnosti tvorby individuálních vzdělávacích plánů. Změny ve vyučovacích metodách předpokládají využívání moderních informačních technologií a multimédií,<sup>14</sup> zkušeností

<sup>14</sup> Ve strategiích se jim věnuje stále větší pozornost a dnes jsou považovány za významný prostředek rozšiřování myšlenky inkluze.

z praxe, síťování inkluzivních škol i rozvoj mezinárodní spolupráce. V posledních letech, v souvislosti s vnímáním inkluze ve vzdělávání jako součásti sociální politiky, se pozornost obrací také k postojům vzdělatelů a široké veřejnosti k sociální inkluzi a inkluzi ve vzdělávání. Státy jsou vyzývány k tomu, aby hledaly takové strategie, které povedou k lepšímu porozumění myšlenky inkluze a budou podporovat její sdílení mezi dospělými, dětmi i v celé společnosti. V nejnovějších dokumentech se zdůrazňuje záměrné zapojování médií, obohacování kurikula občanské výchovy o téma sociální inkluze apod. (např. Council, 2003).

## Závěrem

Formulace práva na vzdělání je základním východiskem pro úvahy o tom, jakými cestami se státy zavazují podporovat dosahování tohoto práva (právo na vzdělání jako právo občanské, sociální a kulturní). Deklarace rovnosti v rozsahu i kvalitě práva na vzdělání vyústila ve formulaci stejných příležitostí k vlastnímu rozvoji a nastavení principů přístupnosti a dostupnosti jednotlivých vzdělávacích příležitostí pro všechny a v možnost volby dalšího vzdělávání (v případě dětí volí další vzdělávání rodiče).

Inkluze ve vzdělávání je soudobou odpovědí sociální politiky na požadavek zpřístupnění vzdělání všem a vychází ze základního účelu vzdělávání a výchovy, kterým je participace na životě společnosti. Zdůrazňují se synergické efekty inkluzivního vzdělávání, které přinášejí změny do života celé společnosti. Inkluzivní vzdělávání je vnímáno jako naděje pro budoucí podobu společnosti. Dnes je rovněž propojováno s přestupem na trh práce, rozšiřují se cílové skupiny, jimž je věnována zvláštní pozornost. Zároveň se však klade důraz na respekt k lidské odlišnosti a diverzitě potřeb, jež jsou nově nahlíženy jako součást lidskosti a života.

Mezinárodní dokumenty obsahující strategie, které by měly zajistit a usnadnit implementaci myšlenky inkluzivního vzdělávání, mají mnohdy spíše nezávazný charakter a proklamují respekt k podmínkám a situaci v jednotlivých státech, nicméně odkazují k základním právním dokumentům a mezinárodním úmluvám. Od jednotlivých států se tedy očekává, že budou aplikovat doporučené strategie vedoucí k vytvoření skutečně inkluzivních vzdělávacích systémů.

### 3. Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání v české vzdělávací politice

V návaznosti na předchozí kapitolu se pokusíme zasadit pojetí inkluzivního vzdělávání do kontextu českých legislativních ustanovení, jejich praktické aplikace a dalších snah o řešení dané problematiky v naší republice. Musíme předeslat, že v daném okamžiku není česká legislativa týkající se inkluze dotažena do podoby, která by „bezproblémové“ fungování inkluzivních principů ve školách umožňovala.

V této kapitole nejprve představíme stručný přehled legislativních ustanovení (a jejich vývoj), která inkluzivním principům dávají právní rámec. Dále zmíníme některé koncepční dokumenty týkající se inkluzivního vzdělávání a také národní projekty (především financované z ESF), které do jisté míry formovaly vnímání inkluzivního vzdělávání na mnoha školách v České republice. Zároveň zmapujeme některé významnější aktivity nestátních neziskových organizací (dále NNO), zájmových organizací, vysokých škol, případně dalších aktérů, kteří se nějakým způsobem myšlenku inkluzivního vzdělávání pokoušeli a pokoušejí uvést do praxe.<sup>15</sup> Z hlediska časové posloupnosti budeme v jednotlivých podkapitolách vždy začínat v 90. letech minulého století, ovšem důraz bude kladen na aktuálnější stav legislativy a také na aktivity, které formovaly pohled na inkluzivní vzdělávání v posledních deseti letech.

Na začátek chceme upozornit, že v mnoha dokumentech a popisech aktivit různých aktérů se slovo inkluze objevit vůbec nemusí. Inkluzi lze vnímat jako „heslo“, avšak ve skutečnosti se lze jednoduše bavit o práci s rozmanitostí (různorodostí či diverzitou), která by měla být pro učitele přirozeným způsobem práce se třídou. Proto v následujícím textu nehledáme pouze příklady a legislativní podmínky, které se inkluze explicitně týkají, ale i takové, které různými způsoby napomáhají tzv. „odlišným“ dětem při začleňování se do výuky na běžných základních školách. Obdobně o inkluzi jako o pouhém pojmu, kterým označujeme žádoucí směr vývoje vzdělávacích systémů a společnosti obecně, hovoří Wilhelmová (srov. Wilhelm, Binting & Eichelberger, 2002). Podle této autorky by jak pojem „integrace“, tak i „inkluzivní“ měly být pouze pojmy přechodnými, které poté, co se společnost stane „inkluzivní“, budou moci být

---

<sup>15</sup> V této kapitole nebudeme výrazněji zmiňovat výzkumné aktivity vysokých škol, protože o nich si lze udělat představu z již publikovaných pramenů.

zase zapomenuty (Wilhelm, Binting & Eichelberger, 2002). V českém kontextu tedy lze za směřující k inkluzi považovat i takové aktivity, které se zaměřují například na integraci (jakožto občas ne zcela správně deklarovanou první fázi inkluze), na otevřenost škol pro všechny (viz projekty níže), práci s diverzitou na školách či široce chápané multikulturní principy. Např. v souvislosti s multikulturní výchovou (srov. Banks, 1995) lze považovat za stěžejní nestranný, spravedlivý pedagogický přístup (*equity pedagogy*), kdy učitel dokáže měnit svoji výuku dle potřeb konkrétních žáků (ať již z majority, či z jakkoliv vnímaných minorit) s cílem dosáhnout jejich co největší školní úspěšnosti.

## Základní legislativní dokumenty v České republice a jejich vývoj

Česká legislativa v oblasti školství se pochopitelně rámcově snaží o implementaci obecných principů z mezinárodních dokumentů (viz předchozí kapitola). Na prvním místě stojí předpisy týkající se rovného přístupu ke vzdělávání. V českém právním řádu je právo na vzdělání zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod, a to v článku 33. Podle ustanovení § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona (ve znění pozdějších předpisů, který je účinný od 1. ledna 2005) je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoliv diskriminace. Ve smyslu ustanovení § 2 písm. a) školského zákona je stěžejní zásadou vzdělávacího systému rovný přístup ke vzdělání (Zákon, 2004). Přístup ke vzdělání je také ošetřen antidiskriminačním zákonem, tedy zákonem č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (srov. Tannenbergerová, 2013).

V oblasti legislativy týkající se školství vždy představuje základ právního rámce školský zákon včetně jeho novelizací a souvisejících vyhlášek či prováděcích nařízení. První zásadní novelou školského zákona byla novela č. 171/1990 Sb., která zkrátila povinnou školní docházku z 10 na 9 let a současně prodloužila osmiletou základní školu na devítiletou, zrušila jednotnou školu a také zavedla možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmu dětí. Ve Vyhlášce 291/1991Sb., o základní škole, byly deklarovány další možnosti individualizace vzdělávání, takže dle této vyhlášky mohl ředitel např. přeřadit nadaného žáka do vyššího ročníku, diferencovat zařazování žáků do tříd nebo skupin dle potřeb rozvoje konkrétních žáků či zřídit speciální a specializované třídy pro žáky s postižením nebo vyrovnávací třídy pro žáky, kteří nezvládají vstup do školy (Vyhláška, 1991). V roce 2002 pak byla zveřejněna Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do škol

a školských zařízení, která v článku 1 vymezuje žáka se SVP<sup>16</sup> a zmiňuje zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků formou individuální nebo skupinové integrace, případně ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je deklarováno vzdělávání individuálně integrovaného žáka podle individuálního vzdělávacího programu, jehož náležitosti a způsob přípravy Směrnice taktéž upřesňuje (Směrnice, 2002).

Průběžné novelizace školského zákona probíhaly nadále, za důležitou reformu lze ovšem považovat Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Přijatý školský zákon se stal komplexní právní normou, která upravuje: oblast předškolního, základního, středního, vyššího, odborného, zájmového, základního uměleckého a jazykového vzdělávání, oblast školských služeb či postavení a působnost ředitelů škol a školských zařízení (srov. Tannenbergerová, 2013). V tomto školském zákoně byly podstatnými § 16 a §17, které vymezovaly vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (srov. Zákon, 2004).

Podle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) nebo sociálním znevýhodněním. Nově se sociálním znevýhodněním rozumělo: (a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, (b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo (c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky (Zákon, 2004). Konkrétnějším prováděcím předpisem se stala vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Vyhláška, 2005). Z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání byla tato vyhláška vnímána jako nedostatečná ve smyslu jasně stanovené preference individuální integrace žáků s jakýmkoliv typem znevýhodnění na základní škole.

---

<sup>16</sup> „... dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami [1], s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen „žák“)“ (Směrnice, 2002).

Takové ustanovení sice ve vyhlášce zpočátku bylo, ale kvůli problematickému znění<sup>17</sup> a zejména kvůli různým interpretacím bylo odstraněno (srov. Tannenbergerová, 2013).

V roce 2015 proběhla novelizace školského zákona, kterou lze považovat z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání za zásadní a ve které se začíná explicitně pracovat s pojmem potřeby podpůrných opatření<sup>18</sup> (plný název novely: Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání /školský zákon/, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony). Za stěžejní ustanovení můžeme považovat opět § 16 této novely, který lze (i přes jisté kontroverze spojené s jeho vznikem) chápat především jako odklon od tzv. medicínského modelu problematiky začleňování žáků do výukového procesu (zaměřeného na diagnostikování obtíží konkrétních žáků, a tím pádem na zdůrazňování odlišnosti). Zmiňovaná novela se tedy přiklání spíše k sociálnímu modelu identifikování problémů ve vzdělávání, ve kterém bývá upřednostňován termín „překážky v učení a zapojení (se)“, kdy tyto překážky nemusejí být jen na straně žáka (v souvislosti s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami), ale mohou existovat v samotné podstatě vzdělávacího prostředí nebo vznikat v interakci mezi žáky a jejich okolím (srov. Booth & Ainscow, 2002). Ve zmiňovaném paragrafu novely školského zákona z roku 2015 nicméně pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami zůstává, ovšem mění se jeho pojetí; takže děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami již nejsou vymezováni prostřednictvím konkrétního handicapu. Nově se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrná opatření jsou obecně definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Současná novela školského zákona zakotvuje právo dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

<sup>17</sup> „... žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává *formou individuální integrace v běžné škole*, odpovídá-li to jeho možnostem a potřebám a dále podmínkám a možnostem školy“ (Vyhláška, 2005).

<sup>18</sup> Vymezování žáků s potřebou podpůrných opatření, které se nezaměřuje na míru „odlišnosti“ konkrétního žáka, ale na míru podpory, již potřebuje, se v české odborné literatuře objevuje již dříve (např. Hájková & Strnadová, 2010, s. 19).

Podpůrná opatření spočívají v (a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, (b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, (c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, (d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, (e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, (f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, (g) využití asistenta pedagoga, (h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo (i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (MŠMT, 2015).

Podpůrná opatření, která mají do jisté míry oporu ve výsledcích projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (podrobněji níže), jsou v současnosti (prosinec 2015) v oblasti vymezení konkrétních opatření pro konkrétní žáky stále ve stadiu příprav. Rámcově se školský zákon a připravované prováděcí předpisy zabývají pěti stupni podpůrných opatření. V prvním stupni jsou ta podpůrná opatření, která nevyžadují ani zvláštní institucionální podporu, ani navýšení finančních prostředků na činnost školy – týkají se tedy konkretizace již dříve mnohokrát deklarované potřeby individualizace vzdělávání žáků. U podpůrných opatření druhého až pátého stupně se postupně zvyšuje finanční a organizační náročnost a předpokládá se, že příslušný stupeň podpory pro konkrétního žáka posoudí a doporučí školské poradenské zařízení.

Je třeba také zmínit další novelizaci školského zákona (říjen 2015), která se zaměřila na zavedení povinného ročního předškolního vzdělávání (s omezením na případy, kdy to nebude nutné). Tuto novelu lze do jisté míry považovat za další proinkluzivní opatření, protože zvláště u dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se tímto postupem mohou výrazně zvýšit jejich šance při zvládnutí školní docházky. Důležitost raného vstupu dětí do vzdělávacího systému zdůrazňuje mimo jiné zpráva Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení, připravená společností McKinsey & Company (2010, s. 26–27). Zpráva poukazuje na to, že dřívější podchycení (a následná náprava) nedostatečné připravenosti dětí, především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, má významný vliv na jejich snadnější začlenění do



vzdělávacího procesu. Zmiňovaná zpráva mimo jiné také dokládá, že čím dříve přijde investice do vzdělávání těchto dětí (a ve smyslu inkluzivního pojetí vlastně většiny dětí), tím větší je dopad této investice na jejich zvládnání problémů spojených s absolvováním vzdělávacího procesu a také na budoucí uplatnitelnost.<sup>19</sup>

## Další dokumenty a aktivity ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání v ČR

Jedním z důležitých podnětů formujících směřování k inkluzivní podobě českého školství se stalo rozhodnutí na evropské úrovni – tzv. rozsudek D. H. a ostatní vs. ČR. V tomto mediálně známém případě se Evropské centrum pro práva Romů (*European Roma Rights Centre* – ERRRC) rozhodlo řešit neoprávněné zařazování romských žáků do zvláštních škol, takže zahájilo soudní řízení s odkazem na nerovný přístup ke vzdělání na základě etnické příslušnosti 18 žáků. Po projednání této žaloby vydal Velký senát Evropského soudu pro lidská práva dne 13. listopadu 2007 rozsudek známý jako D. H. a ostatní proti ČR. V řízení bylo namítáno porušení zákazu diskriminace (čl. 14 Evropské úmluvy o lidských právech a základních svobodách) a dále poskytování vzdělání ve smyslu čl. 2 prvního dodatkového protokolu k Úmluvě. Závěry tohoto případu jsou opakovaně uváděny jako významný příklad rasové, resp. etnické diskriminace. Rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva jsou pro Českou republiku závazná, jelikož ratifikovala Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách (srov. Tannenbergerová, 2013).

Rozsudek D. H. a ostatní vs. Česká republika a opakované připomínky ze strany Evropského soudu ohledně nenaplnování rozsudku vedly MŠMT k aktivitám, které se měly stát odpovědí ČR na tento závazek. V této souvislosti bylo například plánováno vytvoření *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání* (NAPIV) nebo mimo jiné vznikl systémový projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (viz níže) – jako aktivity, které měly vyslat signál směrem k EU, že daná problematika je (bude) řešena.

---

<sup>19</sup> Tento ekonomizující pohled na problematiku časného vstupu do vzdělávání je dobře odůvodněn; z psychologického hlediska lze ovšem diskutovat o vhodnosti stále časnějšího povinného vstupu dětí do vzdělávacího systému, např. v souvislosti s relativním umenšováním vlivu rodiny a s tím souvisejícím předčasným „přetrháváním“ vztahů dětí se svými rodiči.

V roce 2010 započala příprava Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), jehož hlavním cílem bylo zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání. Cílem přípravné fáze NAPIV bylo na podkladě široké odborné diskuze expertních skupin za účasti zástupců dotčených resortů, zástupců akademické obce, zástupců odborných profesních platform, odborníků z praxe či zástupců neziskových organizací vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávání. Po ukončení této přípravné fáze měla následovat fáze realizační, spojená se zaváděním navržených proinkluzivních opatření do praxe. V rámci přípravné fáze NAPIV sice byla teoreticky rozpracována možná konkrétní opatření pro období 2010–2013, ovšem předpokládaná odborná diskuze se v daném období ukázala být nereálnou, především z hlediska relativní neslučitelnosti názorů jejích různých účastníků. Podstatná část členů NAPIV tak na jeho vytváření rezignovala a plán zůstal jen v přípravné fázi (ani web MŠMT příliš informací o NAPIV nenabízí). V návaznosti na nedokončené aktivity NAPIV tak mimo jiné vznikla Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), jejímž hlavním cílem se stala podpora zajištění rovného přístupu všech osob ke kvalitnímu vzdělávání v běžných školách a školských zařízeních hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. Následně se občanské sdružení ČOSIV spolupodílelo na přípravě různých koncepčních materiálů (viz níže).

Další souběžné aktivity zaměřené na přípravu koncepčního materiálu zkvalitňujícího české školství započaly v roce 2012 prací MŠMT a dalších prizvaných organizací a odborníků na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (dále Strategie 2020). V roce 2013 proběhla řada veřejných konzultací nad touto Strategií 2020, kdy se odborníci věnovali tématům posílení prestiže a významu školy; odstraňování slabých míst vzdělávací soustavy; ověřitelnosti standardů jako předpokladu zajišťování kvality vzdělávání; ale také učitelé jako předpokladu kvalitní výuky. V souvislosti s přípravou Strategie 2020 zazněly pochopitelně ze strany zapojených organizací, ale i z MŠMT možné návrhy proinkluzivních opatření – došlo ke shodě na předčasné selekci žáků (víceletá gymnázia) a na požadavku větší individualizace a zaměření se na maximální využití potenciálu každého žáka. Z diskuze věnované profesi učitele také vyplynula potřeba větší systematické podpory pedagogů zvláště v oblasti mentoringu, supervize či smysluplného dalšího vzdělávání, protože tyto aktivity jsou pro nastavení adekvátní podoby práce s diverzitou žáků velmi důležité. Zároveň byla také zmíněna nutnost změnit pregraduální vzdělávání učitelů a přizpůsobit je měnícím se podmínkám a nárokům vzdělávacího systému směřujícího k inkluzi (důraz na praktické zkušenosti s různorodostí žakovské populace a také na kultivování schopnosti sebereflexe, které by budoucí učitele přiblížilo pojetí reflektujícího praktika, schopného se přizpůsobit měnícím se podmínkám).

Vyhodnocení veřejné konzultace k přípravě Strategie 2020 včetně návržení základní podoby plánovaných změn bylo prezentováno v červnu 2013, kdy bylo mimo jiné deklarováno zástupci ministerstva, ale i neziskového sektoru (např. EDUin), že probíhající práce na Strategii 2020 jsou jednou z funkčních spoluprací různých aktérů na koncepčním materiálu. Ovšem v téže době došlo k pádu vlády ČR a následná změna na MŠMT tento slibně nastavený proces částečně zbrzdila. Přes tento problematický vývoj byl upravený dokument pod (stejným) názvem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 schválen usnesením vlády ČR v roce 2014 a byly v něm stanoveny tři klíčové aktivity: (1) snižovat nerovnosti ve vzdělávání; (2) podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a (3) odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Strategie, 2014). Především první klíčová aktivita, provázaná s výše zmiňovanými změnami legislativy, je pro zavádění inkluzivních principů do českého vzdělávacího systému stěžejní. Realizace této aktivity byla následně konkretizována v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 (APIV),<sup>20</sup> který navazuje nejen na Strategii 2020, ale i na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020.

Deklarovaným cílem *Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018* (dále jen APIV) je připravit a podpořit všechny složky vzdělávacího systému tak, aby od září 2016 bylo možné začít realizovat změny, které přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (viz výše). APIV předpokládá realizaci rozdělenou do tří ročních etap sledujících školní rok, které budou následně vyhodnoceny. V APIV (Akční, 2015) je zdůrazněno pět strategických cest k zavádění inkluze: první z nich (Čím dříve, tím lépe) souvisí s již výše zmíněnou důležitostí včasné podpory dětí před vstupem do vzdělávání. V popisu strategické cesty 2 (Inkluze je přínosem pro všechny) je zdůrazněno, že nejen odborná podpora, ale i pozitivní postoje žáka ke vzdělávání a dobré klima ve třídách a školách jsou přínosem pro rozvoj každého žáka. Podpora žáků a klimatu škol se pochopitelně neobejde bez vysoce kvalifikovaných odborníků (strategická cesta 3) – v této souvislosti APIV zdůrazňuje, že pro školu směřující k inkluzi je stěžejní postoj ředitele školy a také porozumění ze strany zřizovatelů škol. Strategická cesta 4 (Podpůrné systémy a mechanismy financování) se snaží konkretizovat podpůrný systém především v oblasti poradenství a také řešit finanční pokrytí všech předpoklá-

<sup>20</sup> Dokument byl vládou vzat na vědomí v červenci 2015.

daných aktivit.<sup>21</sup> V poslední strategické cestě 5 (Spolehlivá data) se APIV zaměřuje na evaluaci zavádění inkluzivních opatření, která má být především doménou České školní inspekce.<sup>22</sup> Dále se pátá strategická cesta APIV zaměřuje na různé způsoby evidence, šetření a monitoringu, jejichž cílem bude zjistit dopad aplikovaných opatření ve školské praxi. V této souvislosti se však nabízí otázka, zda komplexní fenomén inkluze, předpokládající výrazné změny v přístupu pedagogů k výuce, v přístupu vedení k pedagogům a v úpravě celého vzdělávacího systému, lze adekvátně monitorovat během tří let, které má APIV v návrhu.

V návaznosti na hodnocení ČR v mezinárodních dokumentech, které se do jisté míry týkají inkluzivního pojetí vzdělávání, je také důležité zmínit zprávu OECD z roku 2012. Tato zpráva se snažila postihnout hlavní problémy školských systémů členských zemí. Zveřejněné závěry ke Zprávě sice v jednom ze svých doporučení zmiňují problém selektivity a nerovnosti ve vzdělávání v České republice (Zpráva, 2012, s. 7) a také zdůrazňují důležitost formativního hodnocení, ovšem obecně je tato Zpráva (v duchu unifikace zemí EU) příliš zaměřena na hodnocení v jeho pokud možno co nejvíce standardizované a plošné podobě. Zmínka o formativním hodnocení tak zdaleka nevyváží důraz na standardizaci – takovýto přístup může být v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání, protože důsledná standardizace výstupů vzdělávání u dětí není schopna akceptovat jejich různorodost.

Inkluzivního pojetí vzdělávání se týká také publikace *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení* (Šojdrová, Bařinková, Borkovcová & Dlouhý, 2014), která je jedním z výstupů projektu České školní inspekce s názvem *Kompetence III* (spolufinancovaného z ESF). Publikace se snaží představit ucelený pohled na dopady současné vzdělávací politiky a její možné změny z hlediska naplňování principu rovnosti (inkluze). Autoři např. mapovali možné příčiny školního neúspěchu některých českých žáků, legislativní a koncepční dokumenty, aktivity NNO apod. (srov. Šojdrová, Bařinková, Borkovcová & Dlouhý, 2014) – v tomto smyslu může být kniha vhodným doplněním a rozšířením témat zpracovávaných v této kapitole.

---

<sup>21</sup> Financování představených změn ve školství je logicky předpokládaným hlavním problémem, zvláště v situaci nejasné podpory školství ze strany státu a obdobně nejasné a krátkodobé podpory z evropských investičních a strukturálních fondů (ESIF).

<sup>22</sup> Otázkou zůstává, do jaké míry je „inkluzivita“ školy měřitelná při běžném, většinou jednorázovém šetření ČŠI.

## Proinkluzivní aktivity v systémových projektech a aktivitách neziskových organizací

Různé aktivity v oblasti prosazování inkluzivního pojetí vzdělávání probíhaly již delší dobu. Ta se ovšem neshoduje s obdobím cíleného „zavádění inkluze“, deklarovaného např. i na úrovni vyjádření MŠMT a obecné diskuze o inkluzi (často ovšem podbarvené aktuálními oborovými či politickými zájmy). Některé z níže zmíněných NNO se totiž na inkluzivní pojetí vzdělávání zaměřovaly již na konci 90. let, kdy pojem inkluze nebyl v českém kontextu příliš známý. Co se týče některých v minulosti proběhnuvších národních projektů, které byly označovány jako systémové, a byla u nich tedy předpokládána přidaná hodnota ve smyslu změny stávajícího systému vzdělávání – ne vždy došly úspěchu, protože nastavené modely práce na školách se sice jevily jako funkční, ale z hlediska financování z běžného rozpočtu MŠMT (bez dotování z rozvojových fondů EU) nebyly v celé šíři realizovatelné. Aktivity níže zmiňovaných občanských sdružení či NNO a jejich nabídka jsou sice často velmi zajímavé a vzhledem ke zlepšení práce s diverzitou na jednotlivých školách přínosné, ovšem zásadní problém stále zůstává v (personálně, finančně) omezených možnostech.

Již v roce 1994 vzniklo občanské sdružení Rytmus, které se snaží umožnit lidem se znevýhodněním aktivně se začleňovat do běžného prostředí, mimo jiné do škol. V souvislosti s aktuálními potřebami českého školství se Rytmus začal soustřeďovat také na inkluzivní vzdělávání.<sup>23</sup> Toto sdružení v současnosti nabízí mnoho programů, které se týkají praktického proinkluzivního fungování škol. Programy Rytmus jsou mimo jiné zaměřeny na metodické vedení a poradenství pedagogickým sborům škol; na vedení seminářů zaměřených na přípravu asistentů pedagoga či na pomoc s přípravou a praktickou aplikací individuálních vzdělávacích plánů pro různé žáky.

Dalším významným aktérem je Liga lidských práv (LLP), která se již od roku 2005 (v rámci projektu Férová škola) intenzivně zabývá rovnými podmínkami ve vzdělávání. Prostřednictvím certifikačního procesu tohoto projektu,

---

<sup>23</sup> Např. v roce 2007 sdružení Rytmus uspořádalo konferenci „Společné vzdělávání“, na které mimo jiné vystoupili přední odborníci zabývající se inkluzí v zahraničí: Marc Voughan či Jo Lebeer (více na webových stránkách sdružení: [www.rytmus.org](http://www.rytmus.org), sekce Inkluzivní vzdělávání >> Ke stažení >> Konference společné vzdělávání).

jehož cílem je ocenění škol za prosazování principů inkluzivního vzdělávání, přichází LLP do úzkého kontaktu s pedagogickými pracovníky a vedením škol. Důležitou součástí spolupráce škol s projektem Férová škola je sledování potřeb a dosažená úroveň nastavených podmínek pro inkluzivní vzdělávání. V otázkách připravenosti škol na inkluzivní vzdělávání se pojmenované potřeby opakovaně dotýkají problematiky nedostatečné přípravy budoucích pedagogů na práci v inkluzivním prostředí. Při mapování škol a jejich konkrétních parametrů, které jsou pro inkluzivní nastavení či směřování školy stěžejní, využívá LLP Nástroj pro evaluaci školy v oblasti inkluze (podrobněji viz Tannenbergerová, 2013).

V oblasti podpory inkluzivního vzdělávání se dlouhodobě angažuje také nadace Open Society Fund Praha, která mimo jiné podpořila projekt Škola pro všechny II sdružení AISIS. V roce 2008 byl zveřejněn výstup z tohoto projektu s názvem Otevírání školy všem dětem: možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze). I když byl tento dokument zaměřen z pohledu inkluze relativně úzce, tedy pouze na jedno z možných znevýhodnění dětí ve vzdělávání, představil deset principů inkluzivní školy, které mají obecnější platnost a z nichž bychom chtěli některé vyzdvihnout. Jde především o tyto principy: kvalitní předškolní vzdělávání; výuka zohledňující potřeby jednotlivých dětí (aktivizující metody, individuální přístup, podpora odpovědnosti žáka za vlastní výsledky); důraz na zajištění adekvátních pomůcek a také na mimoškolní přípravu (včetně mimoškolních aktivit); znalost rodinného i širšího prostředí žáka, ve kterém se pohybuje; podpora pozitivního klimatu školy a tříd (včetně např. sdílené vize rozvoje školy); smysluplné a pro inkluzi přínosné další vzdělávání pedagogických pracovníků (Straková, Janebová-Kučerová, Kramerová, Němečková, Polechová & Procházková, 2008).

V obdobném duchu užšího zaměření inkluze především na děti ze sociálně vyloučených lokalit se nesl také projekt Škola pro každého – škola pro všechny realizovaný programem Varianty společnosti Člověk v tísní. V roce 2010 byl zveřejněn výstup z tohoto projektu pod názvem Krok za krokem k inkluzi, ve kterém byl popsán průběh projektu. Ovšem z našeho hlediska lze považovat za přínosnější především část tvořenou komentáři a rozhovory s odborníky, které byly zaměřeny na možnosti inkluzivního vzdělávání. Zdůrazněny byly obdobné aspekty inkluzivního školství, které jsme zmiňovali již výše: poskytnutí příležitosti vzdělávat se ve školách hlavního proudu pokud možno všem dětem či například potřeba odpoutat se při častém rozčleňování žáků od mediálního modelu znevýhodnění (tedy uvažovat i nad validitou psychologického testování pomocí aktuálně využívaných metod) (Krok, 2010).

V letech 2006 až 2009 probíhal pilotní systémový projekt MŠMT a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství s názvem SIM (Střediska integrace menšin), který byl zaměřen na rozvoj poradenství, vzdělávání a podpůrných služeb pro žáky se sociálním znevýhodněním. Jak je již z názvu projektu patrné, důraz byl v daném období (ve shodě s politikou MŠMT) kladen především na integraci sociálně znevýhodněných dětí. Vznikla regionální Střediska, která se zabývala především postavením žáků a studentů s odlišným kulturním, etnickým či sociálním zázemím ve vzdělávacím procesu, s cílem nalézt nejpřívětivější místa v často problémových vztazích mezi žáky a studenty, jejich rodiči, pedagogy a ostatními zainteresovanými subjekty. Původně se projekt SIM obecně zaměřoval především na pedagogicko-asistenční služby (tzv. tutorské služby), kariérové poradenství, volnočasové aktivity pro školy a odborné poradenství v oblasti sociálních služeb a růstu kompetencí. V průběhu fungování projektu se ovšem aktivity (v návaznosti na požadavky škol a zároveň v souladu s nastavením projektu) poněkud rozšířily. Probíhaly například semináře zaměřené na zvyšování dovedností učitelů v oblasti multikulturní výchovy, práce s žáky s jiným mateřským jazykem či obecněji práce s „odlišností“ různých žáků ve třídách. Také probíhala pravidelná setkávání asistentů pedagoga, na kterých byl věnován prostor vzájemné výměně zkušeností a získávání nových poznatků o náplni jejich práce.

V souvislosti se směřováním k inkluzi v českém školství (a zároveň v návaznosti na požadavky související s rozsudkem D. H. a ostatní vs. ČR) je třeba zmínit projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV), který pobíhal v letech 2010 až 2013 jako celorepublikový individuální projekt národního financování ze zdrojů EU, zaměřený na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání. V pozici partnera se projektu účastnil Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Projekt CPIV navazoval do určité míry na práci SIM, jen se poněkud posunulo ohnisko zájmu tohoto následného projektu – změnila se především hlavní cílová skupina. Střediska integrace menšin se primárně zabývala prací s dětmi (především ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí), kterým se snažila pomoci nejčastěji se zvládáním obtíží spojených se školní docházkou. Avšak část práce SIM byla vždy směřována také k učitelům, kterým byly poskytovány konzultace, poradenské služby či programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Právě při tom bylo v projektu SIM mimo jiné zjištěno, že podpora zaměřená na školy a pedagogické pracovníky může mít v konečném důsledku podstatně větší význam než pomoc směřovaná ke konkrétním, jednotlivým žákům. K dosažení těchto cílů projektu bylo třeba, aby jednotlivá CPIV byla vždy

v pravidelném kontaktu se zřizovateli škol, školními poradenskými pracovišti (školními psychology, speciálními pedagogy atd.), profesními sdruženími, která pracují ve školství, vysokými školami, které vzdělávají budoucí pedagogy či (školní) psychology, případně s nestátními organizacemi, které se z odlišného úhlu pohledu zabývají obdobnou problematikou. Výsledky projektu CPIV a především analýzy stavu inkluze v ČR byly (do jisté míry) shrnuty ve Zprávách o stavu inkluzivního vzdělávání.<sup>24</sup>

V souvislosti s realizací projektu CPIV se ovšem také objevil zvláštní paradox ve vnímání inkluze na konkrétních školách. Školy sice většinou chtěly být zapojeny do procesu směřování k inkluzi, měly snahu nastavovat rovné podmínky pro vzdělávání různých žáků, měly zájem o nové způsoby práce s různorodostí žáků, avšak v „mediálním prostoru“ nechtěly být příliš s inkluzí spojovány. Tento ambivalentní přístup některých škol je možné odůvodnit výše zmíněnou „politizací“ tématu inkluze, kdy se škola inkluzivní (férová, otevřená...) často stávala nechtěným synonymem školy pro žáky „jiné“, případně „divné“ a ve vnímání některých rodičů a širší veřejnosti tím pádem školy „neprestížní“.

Pokud se zaměřujeme na projektové aktivity podporující vývoj inkluzivního přístupu ke vzdělávání v naší republice, nelze opomenout projekty, které se za podpory MŠMT a ESF věnovaly pomoci školám prostřednictvím vytváření školních poradenských pracovišť (ŠPP). Tato pracoviště byla ustavována a financována především z projektů VIP – Kariéra (2005–2008), VIP II – RŠPP (2009–2011) a RAMPS (2012–2015). Hlavním cílem těchto provázaných projektů byla, v rámci činnosti ŠPP na konkrétních školách, podpora práce učitelů ze strany školních psychologů či školních speciálních pedagogů (a také nastavení spolupráce s dalšími zainteresovanými odborníky uvnitř i vně školy). Činnost školních poradenských pracovišť se na většině škol setkala s pozitivní odezvou, důležitost zapojení odborníků v konkrétních oblastech podpory učitelů byla potvrzena, ovšem očekávaným problémem se opět stalo financování těchto aktivit.

V letech 2013 až 2015 probíhal další ze systémových projektů MŠMT (nositelem byla Univerzita Palackého v Olomouci a hlavním partnerem Člověk v tísní), s názvem Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Jedním z hlavních cílů tohoto projektu bylo vytvoření Katalogu podpůrných opatření

<sup>24</sup> Tyto zprávy jsou dostupné na: <http://www.cpiv.cz/zpravy-o-stavu-iv.html>.



pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním, dále metodik pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a také návrhu obecných Standardů činnosti asistenta pedagoga. V roce 2015 byl tento Katalog publikován jednak jako obecný dokument, jednak (v dílčích částech) jako dokumenty se zaměřením na podpůrná opatření pro různé „typy“ žáků. Byla představena podpůrná opatření pro žáky: s poruchami autistického spektra nebo vybranými psychickými onemocněními; s tělesným postižením a závažným onemocněním; s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu; se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání; se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání; s narušenou komunikační schopností a podpůrná opatření z důvodu sociálního znevýhodnění žáků.<sup>25</sup>

Za přínos projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR lze považovat přípravu Standardu práce asistenta pedagoga a různých metodických příruček (např.: Prevence a zvládání problémového chování; Podpora komunikace mezi žáky; Práce s třídním klimatem; Komunikace se žákem se zdravotním postižením; Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání; Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s mentálním postižením; Podpora žáků s mentálním postižením v tělesné výchově atd.), které jsou zaměřeny na práci asistentů pedagoga při aplikování podpůrných opatření pro různé typy žáků (v návaznosti na Katalog), protože role asistentů pedagoga je dle nového znění školského zákona a připravované vyhlášky podstatnou součástí systému práce se žáky s potřebou podpůrných opatření.

I přes jisté výhrady k zaměření projektu (stále v něm lze identifikovat relativně velký vliv medicínského modelu při pohledu na problémy ve vzdělávání) můžeme konstatovat, že především práce ve školách a některé z výstupů mají potenciál stát se součástí aktuálně probíhajícího formování podoby inkluzivního pojetí vzdělávání v ČR. Mimo jiné výše zmíněný Katalog podpůrných opatření a jeho částečná implementace do vzdělávacího procesu je v současnosti (listopad 2015) jednou ze součástí přípravného procesu prováděcí vyhlášky k Zákonu č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

<sup>25</sup> Pozn.: v souvislosti s inkluzivním pojetím vzdělávání a změnami v legislativě v představených dokumentech tohoto projektu chybí zpracování podpůrných opatření pro žáky výjimečně nadané.

V obecných úvahách o možných aktérech inkluze je v dokumentech kupodivu věnována relativně malá pozornost vysokým školám<sup>26</sup> a konkrétně přípravě budoucích učitelů, která by byla zaměřena na inkluzi. Na českých fakultách připravujících učitele doposud neexistuje jasně deklarovaná (natož sdílená) koncepce přípravy „proinkluzivního“ učitele.<sup>27</sup> Pokud se tedy zaměříme na požadavky na učitele, kteří dnes pracují na našich školách a kteří by měli zvládat (a v návaznosti na připravovanou legislativu čím dál lépe) práci s různorodými žáky, musíme konstatovat, že pedagogické i další fakulty nemají přípravu budoucích učitelů v tomto ohledu příliš propracovanou. Jisté pojetí inkluzivního vzdělávání se objevuje např. na katedrách speciální pedagogiky, ovšem výuka těchto kateder pochopitelně zasáhne jen menší část budoucích pedagogů (navíc speciálních). Inkluzivní pojetí v přípravě budoucích učitelů se také zdá být výraznější na některých katedrách primární pedagogiky (UK Praha, MU Brno). Většina studentů pedagogických fakult se sice ve větší míře reálně setkává s diverzitou žákovských kolektivů v průběhu svých praxí (kde však ještě nemají skutečnou odpovědnost za vzdělávání), ale první skutečné setkání s různorodostí žáků se pro ně odehrává až s jejich nástupem do prvního zaměstnání ve škole.

V souvislosti s vysokými školami jakožto aktéry inkluze tak můžeme zmínit např. dílčí projekt LLP (Liga lidských práv) a ERRC (Evropské centrum pro práva Romů), který se pokusil ve spolupráci s několika pedagogickými fakultami (Brno, Praha, České Budějovice) zmapovat a pokud možno i nastavit podobu inkluzivního vzdělávání budoucích učitelů. Projekt předpokládal, že důležitou součástí přípravy budoucích pedagogů musí být kromě znalostního základu také kvalitní, smysluplná a dlouhodobá praxe zacílená na práci s diverzitou, na získání konkrétních dovedností jak uzpůsobit učivo potřebám jednotlivých žáků. V projektu bylo naznačeno, že pregraduální vzdělávání učitelů by mělo mít oporu jednak v předmětech zaměřených přímo na inkluzivní principy, jednak v celkovém pojetí studia, v němž inkluze bude vnímána jako průřezové téma.

<sup>26</sup> Opět se primárně nezaměřujeme na výzkumné aktivity vysokých škol.

<sup>27</sup> Jedním z dokumentů, který při koncipování podoby inkluzivního učitele doposud není příliš využíván, je výstup z šetření *European Agency for Development in Special Needs Education*: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-EN.pdf>.

## Závěrem

Ačkoliv se problematika inkluzivního přístupu ke vzdělávání u nás diskutuje v různých podobách již delší dobu, teprve současné aktivity, strategické dokumenty a legislativní úpravy naznačují, že se „blýská na lepší časy“. Budeme-li uvažovat o inkluzi jako fenoménu, který by měl prostupovat celou naší společností, tak se jakkoliv precizně nastavená legislativa a další dokumenty či aktivity budou mít účinkem, pokud se většinová společnost neztotožní s „inkluzivními“ principy. V tomto ohledu je směřování k inkluzi, či jednodušeji k přirozenému akceptování odlišnosti jakéhokoliv žáka, studenta... člověka neustálou výzvou pro celý náš vzdělávací systém.

ČÁST II.

NA CESTĚ  
K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ



## 4. Inkluzivní vzdělávání jako zadání pro vedení škol

Směřování k inkluzivnímu vzdělávání nemusí být vždy snadné, ačkoliv v posledních zhruba dvou dekádách se téma inkluze ve škole stává jednou z klíčových výzev pro vedoucí pracovníky škol v celé řadě zemí. Zvyšující se diverzita ve školách vyžaduje schopnost řešit nové a nestandardní situace, zvládat nejistotu a rezistence či reagovat na pestré škále potřeb žáků (Kugelmass, 2003). Někteří autoři se snaží hledat odpovědi na otázku, čím je vlastně vedení a řízení (pro)inkluzivních škol specifické, jaké nové úkoly musejí ředitelé škol řešit a jaká nová očekávání jsou k nim vztahována (Attfield & Williams, 2003; Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Edmunds et al., 2009; Kugelmass, 2003; Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013; Portela, 2013; Riehl, 2000; Ryan, 2007; a jiní).

Obecným označením aktivit vedoucích pracovníků škol je řízení. To se však při bližším pohledu obvykle dá rozčlenit na dva spolu těsně související procesy. Ředitelé škol ve své každodenní práci vyvažují mezi vedením (*leadership*) a řízením v užším smyslu (*management*); jde přitom o procesy velmi blízké, doplňující se a na sobě de facto závislé, uvažujeme-li o podmínkách rozvoje školy (organizace). Zjednodušeně řečeno, v rámci vedení se řeší úkoly směřující do budoucna; jde například o podporu zaměstnanců, žáků a procesy vedoucí ke zlepšení výkonů jednotlivců i školy. Řízení v užším smyslu znamená plnění běžných rutinních úkolů a zvládnání každodennosti, čímž se vytváří základna pro možná směřování do budoucna (srov. např. Bush & Glover, 2003; Pol, 2007). V tomto textu soustředíme pozornost na to, jak ředitelé podporují směřování svých škol k inkluzivnímu vzdělávání, používáme tedy především, ale ne výlučně, termín vedení. Napříč řadou různých vymezení tohoto pojmu je možné najít základní shodu v tom, že vedení je proces ovlivňování, který směřuje k dosahování požadovaných cílů. Úspěšní vedoucí pracovníci ve školách rozvíjejí vizi založenou na osobních, profesionálních a společenských hodnotách. Vedení je obvykle spojováno se:

- sociálním vlivem,
- hodnotami a jejich předáváním,
- vizí a jejím sdílením (podle Bush & Glover, 2003).

Již po desetiletí se v odborné literatuře setkáváme se snahami o identifikaci a popis různých typů vedení ve školách, např. vedení pedagogické (*instructional*), manažerské (*managerial*), participativní (*participative*), distributivní (*distributed*),

transakční (*transactional*) a transformační (*transformational*), morální (*moral*), interpersonální (*interpersonal*), kontingenční (*contingent*) či postmoderní přístupy ve vedení (*postmodern*) (srov. Anderson, 1990; Bolam, 1975; Bush & Glover, 2003; Collinson, 2006; Fullan, 2001; Lambert, 1995; Leithwood, Jantzi & Steinback, 1999; Sergiovanni, 1984; Sergiovanni, 1992; Shields, 2009; West-Burnham, 1997; a jiní). Tyto obecně formulované typy jsou či mohou být uplatňovány ve všech školách bez ohledu na jejich zaměření, přesto se někteří autoři přiklánějí k tomu, že určité způsoby, resp. typy vedení mají pro inkluzivní školy větší potenciál než jiné.

Za vhodné bývá považováno takové vedení, které podporuje sdílení, účast na rozhodování a demokracii. Ukazuje se na výhody uplatňování participativního, interpersonálního či distributivního vedení – klima důvěry, participace a demokracie jsou totiž klíčové charakteristiky inkluzivních škol (srov. Bush & Glover, 2003; Leithwood, Jantzi & Steinback, 1999; Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). Jiní autoři zdůrazňují potenciál transformačního vedení, ve kterém je vliv lídrů založen na rostoucí oddanosti lidí ve škole. V takových školách ředitelé podporují učitele, aby sdíleli vize, přispívali k dosahování vysokých cílů a profesně rostli. Zároveň je tento typ vedení charakteristický nasazením a zájmem o věc (nejen) ze strany lídrů, vysokou důvěrou mezi lidmi a zaměřením na „lepší“ budoucnost (Shields, 2009). V posledních letech je ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání zdůrazňováno i tzv. transformativní vedení (*transformative*), které je vystavěno na hodnotách spravedlnosti a rovnosti. V jeho základu stojí školní reformy a jedním z cílů je organizační změna (Ottesen, 2013; Precey & Mazurkiewicz, 2013). Transformativní způsob vedení je vhodné uplatňovat zejména v situacích, kdy školy chtějí dělat hluboké sociální změny, které mohou ovlivňovat celospolečenské dění – tedy také podporovat rozvoj inkluzivní společnosti.

Heterogenita školního prostředí přináší komplexní, nečekané a neopakovatelné situace, pro jejichž řešení neexistují jasná vodítka. Pro inkluzivní vzdělávání ve školách se tedy považuje za vhodné uplatňovat i způsob postmoderního nebo kontingenčního vedení. První z nich je vystavěno na myšlence subjektivních pravd založených na zkušenostech – jevy a situace jsou tedy otevřeny mnohým interpretacím. Z této perspektivy je pro vedení důležité vyjasňování a sdílené vedení, při němž je ředitel nahlížen jako „lídr lídrů“ (Lambert, 1995). Kontingenční vedení pak zdůrazňuje jedinečnost a nepředvídatelnost dění v různých (sociálních) kontextech; lídři tedy musejí být schopni přizpůsobovat své intervence specifickým požadavkům školy a aktuální situaci.

Lídři škol svým profesním chováním více či méně inklinují k některému z uvedených způsobů vedení nebo jejich kombinaci a je zřejmé, že některé z nich

jsou vhodnější, má-li jít o formování (pro)inkluzivní kultury jednotlivých škol. Abychom však nezůstali pouze na obecné úrovni, zaměříme se v další části této kapitoly na specifické úkoly a klíčové role vedoucích pracovníků ze škol, které jsou nahlíženy jako proinkluzivní.

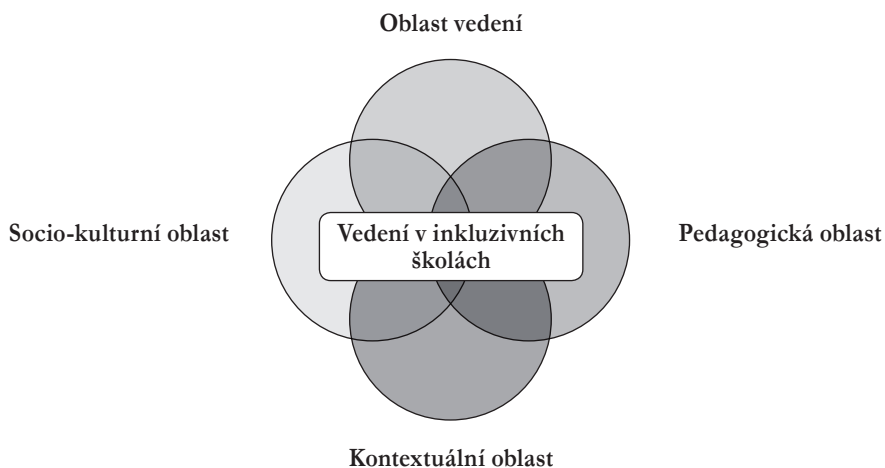
## Klíčové oblasti v řízení inkluzivních škol

Literatura o řízení a vedení v inkluzivních školách nenabízí detailnější pojednání o specifikách či odlišnostech oproti řízení a vedení ve školách běžných. Každá škola má totiž specifický kontext, každá škola je více či méně otevřená, každá škola čelí určité míře diverzity. Nelze tedy jednoznačně určit, které oblasti práce, úkoly a činnosti ředitelů jsou charakteristické pro inkluzivní prostředí. Na základě definičních znaků inkluzivního vzdělávání a empirických dokladů (Lazarová, Pol & Sedláček, 2015; Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013) je však možné popsat charakteristiky škol cíleně směřujících k inkluzi ve škole, které v sobě implicitně obsahují klíčové oblasti a úkoly pro vedení škol z hlediska participujících subjektů:

- Specifika týkající se žáků a výuky – značná heterogenita tříd s sebou nese potřebu individualizace a tedy i nové nároky na organizaci výuky; specifické přístupy k výuce a hodnocení žáků; nároky na udržení vysoké kvality výuky i výsledků školy jako celku – tedy balancování mezi požadavky a úlevami vzhledem k možnostem každého žáka; řešení vysokého počtu nestandardních situací a konfliktů mezi žáky; měnící se klima ve třídách apod.
- Specifika týkající se postojů a profesního chování učitelů – individuální představy učitelů o podobě inkluzivního vzdělávání; proti inkluzi jdoucí sociálně kognitivní stereotypy učitelů ve vztahu k určitým znevýhodněním žáků; individuálně vnímaná hodnota inkluze; odlišné postoje učitelů k zavádění společného vzdělávání, včetně rezistence; vzrůstající časová i odborná náročnost práce učitelů vlivem nárůstu nových požadavků na přímou výuku, přípravu i administrativu apod.
- Specifika týkající se rodičů a jiných vnějších subjektů – obecně různá informovanost a nepřipravenost veřejnosti a rodičů na inkluzivní vzdělávání a z toho plynoucí nejasná představa o inkluzivní výuce; nová dimenze spolupráce učitelů s rodiči žáků s vážnějšími handicap; spolupráce učitelů s narůstajícím počtem vnějších poradenských a jiných podpůrných subjektů apod.



Tyto charakteristiky (pro)inkluzivních škol bezesporu nejsou vyčerpávajícím výčtem, avšak vypovídají mnohé o klíčových úkolech pro ředitele škol v rolích lídrů i o změnách v každodenních administrativních činnostech. I když je obtížné najít a přesně popsat specifické charakteristiky řízení a vedení v takových školách, řada autorů nabízí alespoň přehled oblastí a témat, kterým musejí lídři věnovat specifickou pozornost, chtějí-li na cestě k inkluzivnímu vzdělávání uspět.



### Obrázek č. 1: Rámec vedení pro inkluzivní školy

Zdroj: Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013

Mac Ruairc, Ottesen & Precey (2013) uvádějí čtyři klíčové oblasti vedení v inkluzivních školách (viz obr. č. 1): (1) oblast vedení (zde lze například odkázat na výše uvedené typy vedení); (2) pedagogická oblast (úkoly vztahované k učení a vyučování); (3) socio-kulturní oblast (úkoly vztahované v rozvoji prostředí škol a klimatu); (4) kontextuální oblast (specifické situační a místní kontexty školy, náhodné vlivy apod.).

Jiný pohled na klíčové oblasti vedení nabízí opakovaně zmiňované pojetí Bootha a Ainscowa (2002): politika, kultura a praxe inkluzivního vzdělávání. Tuto triádu více či méně explicitně využívají ve výčtech klíčových oblastí vedení v inkluzivních školách i jiní autoři. Například Riehllová (2000) kategorizuje tři typy úkolů pro „nové“ lídry. Podle ní je především potřeba (1) pochopit a podporovat nový význam diverzity, (2) rozvíjet inkluzivní praxi a (3) vytvářet spojení mezi školami a obcemi. Tyto klíčové úkoly pak vztahuje k novým rolím ředitelů.

Oblasti politiky, kultury a praxe lze zaznamenat i v širším výčtu oblastí vedení Kugelmassové (2003), která na základě mezinárodního empirického šetření (případové studie) formuluje klíčová témata promítající se do vedení v inkluzivních školách:

- počáteční motivace pro inkluzi podporovaná vnějšími silami,
- oddanost a přesvědčení všech o hodnotách inkluze,
- chápání odlišností mezi lidmi ve škole jako užitečného zdroje,
- práce s týmy a spolupráce mezi učiteli a dětmi,
- ochota měnit stávající praxi,
- vizuální i jazykové symboly, komunikovaný ideál a podpora oddanosti skrze školní komunitu.

Podobně i Edmunds et al. (2009) formulují na základě výstupů z diskuzních skupin s řediteli čtyři klíčové oblasti pro vedení v inkluzivních školách. Ve své studii prezentují úspěchy ředitelů, ale i nejčastější rizika a bariéry, kterým ředitelé ve školách čelí. První z klíčových oblastí je samotná praxe inkluzivního vzdělávání, ve které dominují úkoly spojené s diferenciací kurikula a hodnocením žáků. Dotazovaní ředitelé měli podle autorů výzkumu jen nízké povědomí o tom, jak je inkluzivní praxe v jejich školách skutečně naplňována. Za největší problém považovali limitované zdroje a nedostatečnou připravenost učitelů.

Druhou klíčovou oblastí je tedy profesní rozvoj učitelů. Jestliže ředitelé podcení potřeby učitelů vzdělávat se v praktických činnostech a metodice výuky v heterogenních třídách, riskují, že se pozitivní vnímání inkluze změní v negativní z důvodu stoupající frustrace z nevládnuté výuky či jiných situací. Uvedení autoři zdůrazňují, že teoretické poznatky o inkluzi a inkluzivním vzdělávání učitelům nestačí – potřebují mít příležitost učit se využívat teorii v praxi (srov. Edmunds et al., 2009). Učitelé postrádají podporu při zavádění nových strategií, jsou mnohdy frustrováni nedostatkem času, velkým počtem žáků ve třídách, jejich chováním a omezenými materiálními zdroji. Do této klíčové oblasti spadá i úkol podporovat spolupráci učitelů se specialisty ve škole i mimo ni, např. s asistenty pedagogů, se sociálními pracovníky, s psychology apod. Zvláštní pozornost je však třeba věnovat také vztahům mezi těmito skupinami aktérů, zdůrazňují autoři.

Další téma, které se stalo středobodem diskuzí ředitelů, jsou postoje k inkluzivnímu vzdělávání (Edmunds et al., 2009, s. 19). Za bariéru však ředitelé považovali spíše postoje žáků než učitelů. U učitelů naopak oceňovali pozitivní přístup k inkluzi i jejich motivaci. Také sami ředitelé vyjadřovali pozitivní postoje k proinkluzivní politice, obecně však u nich výzkumníci postrádali

jasné doklady o formální politice školy, doklady o strukturovaných a jasně cílených programech (s účastí žáků), které by měly co do činění s psychosociálním aspektem inkluze. Za jednu z nejsilněji vnímaných bariér prosazování inkluze ve škole považovali ředitele negativní postoje dětí ke znevýhodněným spolužákům, kteří tak stále zůstávají v riziku sociálního odmítání, izolace a také šikany. Pro ředitele škol zde vyvstává úkol zajišťovat aktivity či poskytovat strukturované intervence pro podporu pozitivních interakcí mezi znevýhodněnými žáky a ostatními dětmi. Nebude-li fungovat inkluzivní vzdělávání na úrovni tříd, nebude fungovat ani na úrovni celé školy.

Poslední klíčovou oblastí pro vedení škol je pak školní prostředí, které Edmunds et al. (2009) definují jako kombinaci klimatu a kultury školy. Jde o důležitou oblast v řízení inkluzivních škol, kterou mohou školní lídři rozvíjet (nejen) pozitivním oceňováním žádoucích přesvědčení, proinkluzivních postojů a chování všech subjektů či kontinuální podporou demokracie a participace.

Je zřejmé, že klíčová témata a z nich plynoucí specifické úkoly pro vedení škol, které přicházejí společně s požadavky na inkluzivní vzdělávání, stavějí ředitele do nových rolí. O těch pojednáváme dále.

## **Klíčové role ředitelů v inkluzivních školách**

Profesní roli lze považovat za očekávání, která jsou k ředitelům škol vztahována ze strany celé řady subjektů. S (profesními) rolemi souvisí i (profesní) identita. Ředitele přijímají celou řadu identit, které jsou spojeny s každodenními úkoly a stojí v základech jejich pracovního chování (podle Collinson, 2006). Ze specifík vedení v inkluzivních školách a naznačených témat a úkolů (tedy i očekávání) je možné odvodit několik základních rolí ředitelů podporujících inkluzivní vzdělávání.

### **Ředitel jako nositel a šířitel myšlenky inkluze**

Škola a školské systémy mají potenciál (i poslání) zasadit se o významnější změny ve společnosti, a proto by měly přinášet pozitivní zkušenost všem subjektům (srov. transformativní vedení). Škola může ovlivňovat nejen individuální rozvoj každého žáka, ale může přispět i k transformaci společnosti směrem ke spravedlnosti a rovnosti. Inkluzivní školy mají v naznačeném směru silný potenciál.

Podle Riehlové (2000) je jedním z největších úkolů pro vedoucí pracovníky škol zdůrazňovat nový význam diverzity. V každé škole existuje neurčitý komplex porozumění, přesvědčení a hodnot, které jsou zakódovány ve strukturách, kultuře a každodenní rutině. Proto skutečné změny nespočívají jen v technických

opatřeních, ale především ve změnách norem, hodnot a předpokladů. Zde je role vedení nepostradatelná. Lídři mohou – mají k tomu dostatek moci a vlivu – definovat jevy, situace a jejich významy. Mohou vyjednávat, sdílet či šířit nové hodnoty, porozumění i pravidla. Lidé a skupiny uvnitř i vně školy se pravděpodobně automaticky nestanou nositeli nových hodnot a nebudou přijímat nová porozumění. Proto je nanejvýš užitečné přizvat je k vytváření smyslu a významu společného vzdělávání (Portela, 2013).

Nový pohled na diverzitu také předpokládá změnu pohledu na normu, která je nahlížena jako fikce. Tolerance mnohoznačnosti – tak typická pro inkluzivní prostředí – vytváří prostor pro různé výklady normy, což nemusí být zrovna jednoduché pro školy, kde jsou pravidla a uniformita důležitými podmínkami fungování (Ekins, 2013). Podobně nesnadné může být opouštění tradičních označení „speciální vzdělávací potřeby“ a ústup od nálepkování jedinců. Existuje totiž nebezpečí (a praxe i výzkumy to dokladují), že se při směřování k inkluzivnímu vzdělávání školy zaměří jen na žáky považované za znevýhodněné, pokud se tyto tradiční kategorie a nálepky nepodaří eliminovat. Mnozí se tedy mohou domnívat, že výše zmíněné principy úspěšného inkluzivního vzdělávání jsou tak trochu utopií, která nevychází z reality škol. Do popředí proto vystupuje role ředitele, resp. vedení školy jako nositele a šířitele nejen myšlenky inkluze, ale i podpůrné filozofie a hodnot, na kterých je vystavěna. K naplnění takového očekávání je třeba přesvědčení vedoucích pracovníků o tom, že stanovené vize a cíle je možné naplnit (Attfield & Williams, 2003; Riehl, 2000).

## Ředitel jako činitel změny

Cesta k inkluzi není revoluce, ale evoluční proces, který od ředitelů vyžaduje, aby inkluzi porozuměli a dokázali postupně a trpělivě měnit nejen své školy, ale aby se svým přičiněním zasadili pokud možno i o změny ve školských systémech. Zmínili jsme již, že myšlenka inkluze, která je vystavěna na absolutní rovnosti a plném respektu k odlišnostem, neodráží realitu a tradiční poslání škol, v nichž platí jasná pravidla a normy. Žáci jsou hodnoceni za své výkony, a tak je snadné a obvyklé odlišovat ty „silnější“ od těch „slabších“. S tím však inkluzivní vzdělávání nepočítá. Při proměně škol ve školy (pro)inkluzivní je třeba vyvažovat mezi politikou a školní realitou a po malých krůčcích měnit ideál v realitu praxe.

Pouhá změna myšlení automaticky neznamená změnu praxe a naopak. Jedno bez druhého není možné. Základní dovedností ředitele je proto iniciovat a řídit změny (srov. např. Bolam, 1975). Ředitelé škol se tedy vedle šířitelů idejí stávají také činiteli změny (*agents of change*) v konkrétním prostředí. Činitelem

změny rozumíme jedince, který jedná a podporuje lidi nebo organizace tak, aby prostřednictvím změn dosahovali lepších výsledků. Snahy o podporu inkluzivního vzdělávání lze tedy nahlížet jak z perspektivy teorie změny, tak i teorie organizace, neboť se jedná o kompletní kulturní proměnu škol (Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999). Je také třeba vzít v úvahu, že v souvislosti s přetvářením škol ve školy inkluzivní jde především o sociální změnu vyznačující se specifickou dynamikou a jistou diskontinuitou, kterou není vždy snadné zvládat.

Fullan (2001) popisuje pět vzájemně propojených nezbytných složek efektivního vedení škol v období hlubších změn:

- stanovit morální cíle,
- rozumět procesu změny (řízení změny),
- utvářet vztahy,
- vytvářet znalost a sdílet ji (organizační učení),
- podporovat soudržnost.

Vedení školy v roli činitele změny podporuje procesy organizačního učení ve škole (srov. Pol et al., 2013) a dokáže řídit proces změny. Hlavním úkolem je rozpoznat a využívat sociální procesy organizačního a individuálního učení tak, aby se rozvíjel a využíval potenciál všech pracovníků i žáků.

Empirické zkušenosti ukazují, že ředitelé v roli činitelů změny mnohdy postupují velmi intuitivně a spíše improvizují (Ryan, 2007). V teorii změny je však vždy kladen důraz na formulace cílů, analýzy stavů i indikátory úspěchu, což vyžaduje nejen čas, ale i specifické kompetence vedoucích pracovníků. Předpokladem zdárných snah o změnu je tedy i dostupná a kvalitní vnější podpora adresovaná přímo ředitelům škol (Attfield & Williams, 2003; Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999).

## Ředitel jako mediátor

Autory textů o řízení a vedení v inkluzivních školách snad nejvýrazněji poutají role ředitele jako podporovatele komunikace a mediátora. Není pochyb o tom, že dialog je v kontextu diverzity velmi důležitým nástrojem. Základem komunikace a dialogu je respekt ke slovu druhých, naslouchání a snaha o porozumění. Lídři musejí být viditelní, musejí odvážně přinášet argumenty pro obhajované hodnoty a na straně druhé musejí respektovat názory druhých a reagovat na ně (Shields, 2009). Dialog dává inkluzi život, protože lidé ve vedoucích funkcích mají moc a vliv zajistit, aby nezůstaly potlačeny tiché hlasy marginalizovaných skupin. Ryan (2007) formuluje tři úkoly ředitele: (1) ředitelé vedou dialog, (2) ředitelé jsou vždy k dispozici ostatním a (3) ředitelé usnadňují dialog uvnitř

komunity. Základní rolí pedagogického lídra je být katalyzátorem komunikace ve škole a školy s jejím okolím. Komunikací a dialogem posiluje vedení školy sdílení odpovědnosti za inkluzivní vzdělávání a tlumí stres u učitelů. Vytváří, řídí a podporuje multidisciplinární týmy, buduje sítě, prohlubuje profesní svazky a partnerství v komunitě (Attfield & Williams, 2003).

Přeměna škol a školských systémů v inkluzivní vyvolá celou řadu defenzivních reakcí ze strany odborné i laické veřejnosti a stává se středem politických diskuzí. V takovém prostředí čelí ředitelé více či méně relevantním (proti)argumentacím i konfliktům. Jen obtížně se mnohdy hledají (proti)argumenty, pokud jde o prokazatelný stres učitelů způsobený vysokou heterogenitou tříd, nutností zvládat projevy žáků s těžkými poruchami chování a emocí; protistrany nezdědka argumentují i škodami, které zatím nedokonale prováděné snahy o inkluzivní vzdělávání mohou působit všem skupinám žáků (Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). V takovém prostředí ředitelé přirozeně přijímají identitu a roli mediátora. Ryan (2007) ji považuje za jednu z klíčových rolí ředitele a ve svém výzkumu se zaměřil právě na mediaci ředitelů škol ve vztahu k inkluzi. Zjistil, že v rolích mediátorů musejí být ředitelé připraveni vyjednávat (*negotiator*), interpretovat jevy a situace (*interpreter*) a informovat (*informer*). Zároveň však identifikoval jejich další důležité role jako soudce (*referee*) a řešitele problémů (*problem solver*). Prostřednictvím mediace ředitel řeší kontradikce či dilemata v myšlení lidí při vyjasňování významů (tzv. symbolická mediace) a intervnuje při konfliktech či otevřených sporech (tzv. aktivní mediace). Dává prostor lidem, aby se vyjádřili, v roli soudce a řešitele problémů se je pak snaží povzbudit, aby společně mluvili o rozdílech a vyjadřovali své nejistoty (Ryan, 2007).

Ředitelé-mediátoři hledají slova, jak inkluzivní vzdělávání na škole podporovat, ale negativní zkušenosti některých učitelů znesnadňují vzájemné porozumění. Může být tedy nesnadné dosáhnout toho, aby se lidé tvůrčím způsobem angažovali v dialogu o inkluzivním vzdělávání. Ve výzkumech ředitelů zdůrazňují, že se snaží porozumět různým skupinám a názorům, a zdůrazňují svou neutralitu, přitom se však při řešení sporů obvykle přiklání k nějaké straně. Někteří věří, že je snadné přijmout nestranný postoj a že mohou jako lídři předat lidem „objektivní“ fakta a naznačit správné řešení. Jiní si však uvědomují komplexnost situací a pokorně přijímají možnost různých interpretací každé z nich. Každý, kdo přijímá roli mediátora, má své zájmy a zkušenosti, které usměrňují jeho kroky; mediátor tedy nemůže být zcela neutrální. Na významu pak získává reflexe a vzdělávání, resp. příprava ředitelů v komunikaci a mediaci. Inspirací pro vzdělávání ředitelů v této oblasti mohou být například teorie učení založené na reflexi vlastní zkušenosti (např. transformativní učení), zahrnující kritické zhodnocení vstupních předpokladů (Mezirow, 1991). To může vést

ke změně významů, kritickému sebehodnocení a přehodnocení sdílené informace, k novému plánování a ke snahám hledat důkazy o účinné praxi. Tedy i k přehodnocení vlastní role v procesu organizační změny. Taková proměna se mnohdy neobejde bez emocí a vlídné kolegiální či vnější podpory (Precey, Entrena & Jackson, 2013).

## **Závěrem**

Výše popsané způsoby vedení, klíčová témata i role ředitelů škol na první pohled evokují určitá doporučení pro „dobré“ vedení každé školy. Tedy nejen školy inkluzivní. Přesto jsme se snažili vybrat a zdůraznit ty aspekty vedení, které mohou ředitelům usnadnit jejich postavení a práci ve školách plných změn a mnohdy i rezistencí. Propojovali jsme obecné poznatky o vedení škol s akcenty, které jsou charakteristické pro inkluzivní vzdělávání, a připojili i výsledky vybraných empirických studií, které nabízejí zkušenosti ředitelů škol směřujících k inkluzivnímu vzdělávání.

Attfield a Williams (2003) mají za to, že problém je v nás samotných. S dobrým záměrem podporovat inkluzivní vzdělávání se přece jen musíme pohybovat v daném prostoru ohraněném pravidly a požadavky a mnohé se tak může zdát být utopií. Je dobré vyvažovat mezi přijetím a odporem, změnou a stabilitou a postupovat třeba jen po drobných krůčcích. Není možné na všechno nadávat a vše, co se zdá být nereálné, prvoplánově odmítat. Tak bychom mohli s vaničkou nehodících se dílčích změn vylít i dítě – inkluzivní vzdělávání.

## 5. Inkluzivní vzdělávání jako předmět výzkumu

Stávající odborný diskurz a vzdělávací politika směřují již řadu let k tomu, že inkluzivní vzdělávání má být běžnou realitou života základních škol. Od škol se očekává, že budou školami inkluzivními – tedy školami otevřenými všem žákům bez ohledu na jejich specifika, školami, které jsou schopny přizpůsobit svůj chod potřebám všech žáků. Dosud není zcela jasné, jak toto zadání vnímají a vyrovnávají se s ním vedení českých základních škol. Naznačili jsme přitom výše, že koncept inkluzivního vzdělávání není zdaleka jednotný a že v něm lze identifikovat i rozporuplné požadavky, což může členům vedení škol znesnadňovat jejich snahy o rozvoj škol inkluzivním směrem.

V této kapitole prezentujeme výsledky našeho empirického výzkumu zaměřeného na řízení inkluzivního vzdělávání ve školách. Nejprve se krátce věnujeme popisu výzkumného designu, který je postaven na vícečetné případové studii. Na něj navazují portréty zkoumaných škol, v nichž se snažíme přiblížit kontext směřování jednotlivých škol k inkluzivnímu vzdělávání a vyzdvihnout specifika jejich vedení a řízení. Poslední část této kapitoly představuje tematicky strukturované výsledky analýzy dat, které jdou napříč případy – ukazujeme v ní, jakých podob mohou nabývat vybrané znaky inkluzivního vzdělávání v realitě běžného života našich škol.

Hlavním cílem našeho výzkumu je najít odpověď na otázku: **Jak jsou běžné<sup>28</sup> základní školy řízeny směrem k rozvíjení inkluzivního vzdělávání?**

Od této obecné otázky se odvíjejí tři oblasti našeho výzkumu, s kterými spojujeme dílčí cíle. V první řadě nás zajímá, *jak si vedení škol interpretuje koncept inkluzivního vzdělávání*. Vnímání inkluzivního vzdělávání považujeme za odrazový můstek pro jeho začlenění do procesů řízení a vedení ve škole. Jak je tento koncept a na něj navázaná česká vzdělávací politika interpretována, jaké hodnoty a postoje si s nimi vedení škol spojují, se promítá do uvažování o možnostech a limitech jeho realizace v konkrétních podmínkách školy.

Na to navazujeme otázkou zaměřenou na oblast řízení, a sice *jak vedení školy naplňuje představu o inkluzivním vzdělávání, tedy jak v tomto ohledu řídí školu?* Vedla nás ke zkoumání jednotlivých kroků členů úzkého vedení škol, kterými

---

<sup>28</sup> Běžnou školou myslíme veřejnou školu, která se neprofiluje jako škola inkluzivní. Není tedy zapojena do některého z programů na rozvoj inkluzivního vzdělávání ani toto zaměření nijak nedeclaruje.



uvádějí v život své představy o inkluzivním vzdělávání. Rozlišili jsme přitom úroveň strategického vedení (vize, strategické cíle a plány rozvoje) a úroveň řízení, která se soustředí na naplňování cílů v kratším časovém horizontu a realizační možnosti (finanční, organizační, provozní atd.) (Pol, 2007). Na obou úrovních řízení jsme se zaměřili na to, jaké oblasti chodu školy nebo procesy jsou zasaženy oním směřováním k inkluzivnímu vzdělávání (pedagogický proces, personální řízení, profesionální rozvoj zaměstnanců, provoz školy, vztahy s rodiči a vnějšími partnery školy, komunikace aj.).

Koncept inkluzivního vzdělávání není vnímáný napříč odbornou komunitou jednotně (Allan, 2008; Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Hodgkinson, 2012 aj.) a ani v případě jednotlivých škol nemusí být jednoduché dosáhnout sdílené představy o konceptu samotném či o způsobech, jak jej naplňovat. Proto nás zajímá, *jak vnímají řízení školy směrem k inkluzivnímu vzdělávání pedagogičtí pracovníci školy.*

S ohledem na výzkumný problém a uvedené cíle jsme pro výzkum zvolili design vícečetné případové studie. Řízení je činnost, jejíž výsledky v mnohém závisejí na podmínkách, prostředí a také aktérech, kterých se týká. Jde o procesy, které uvedené okolnosti berou v úvahu a reagují na ně, o procesy cyklické a interaktivní povahy (Leithwood & Riehl, 2003; Pol, 2007 aj.), jejichž zkoumání vyžaduje důkladnější vhled (Bassey, 1999). Případová studie je designem, který je hojně využíván právě při výzkumu řízení organizací – umožňuje zkoumat daný jev v přirozeném prostředí škol, kde se reálně odehrává, a to prostřednictvím různých metod (Yin, 2014). To pro nás bylo podstatné v tom, že jak řízení školy, tak inkluzivní vzdělávání lze považovat za velmi komplexní fenomény utvářené četnými faktory (Bush & Glover, 2003; MacRuairc, Ottesen & Precey, 2013 aj.), jež tento design umožňuje poznat.

V našem výzkumu jsme se rozhodli pro realizaci tří případových studií se záměrem využít jednotlivé případy jako specifickou ilustraci (Creswell, 2013) toho, jak probíhá směřování k inkluzivnímu vzdělávání v podmínkách běžných základních škol. Nejde nám pouze o popis fungování konkrétních vybraných škol, ale o popis jevu, který se v nich odehrává. Samotné případy vnímáme jako instrumentální (Stake, 1995), vybrané podle kritérií, která zmíníme níže. Jejich unikátní charakteristiky poukazují především na reálné spektrum proměnných vstupujících do zkoumané problematiky (*within-case analysis*) a jejich kontextuální charakteristiky. Vícečetná případová studie však nabízí také potenciál pro identifikaci charakteristik podobných, vázaných na zvolený výzkumný problém a druh škol (*cross-case analysis*), o kterých lze uvažovat jako o potenciálně přenositelných a revidujících dosavadní poznání i teoretické koncepty (Creswell, 2013; Yin, 2014).

Za účelem sběru dat a v souladu s designem případové studie jsme kombinovali několik metod. Klíčovou metodou byly hloubkové, polostrukturované rozhovory s členy úzkého vedení (ředitelé a zástupci), prováděné na počátku a na konci realizace studie. Další rozhovory jsme vedli, tentokrát pouze jednou, se dvěma učiteli na každém stupni, s výchovným poradcem, s jedním z vychovatelů školní družiny a také s jedním z pedagogických asistentů. Ve školách s existujícím školním poradenským pracovištěm<sup>29</sup> jsme vedli rozhovory také s jeho pracovníky, konkrétně se školními psychology. Zmíněné pedagogické pracovníky vždy vytipovalo a na danou dobu domluvilo vedení školy. Většinu hloubkových rozhovorů jsme realizovali ve dvojici výzkumníků se záměrem využít potenciál jejich expertízy k rozvádění témat rozhovoru. Přepisy rozhovorů jsme kódovali běžnými kódovacími technikami, které vznikly v rámci designu zakotvené teorie, a to otevřeným kódováním a kategorizací kódů. Tento materiál byl dále doplňován, porovnáván a analyzován společně s daty získanými dalšími metodami.

Paralelně jsme analyzovali dokumentaci školy. Jednalo se o dokumenty povinné a veřejně dostupné, které z důvodů zachování anonymity škol uvádíme jen obecným výčtem.<sup>30</sup> Kromě toho jsme měli možnost seznámit se s interními dokumenty, které slouží výhradně potřebám školy (pravidla hodnocení pedagogů, postupy řešení krizových situací s žáky, výsledky evaluačních metod) a různými publikacemi školy (sborníky z projektů, texty o školních akcích, školní časopisy). K dokumentům jsme se dostávali buď přes webové stránky škol, nebo jsme je získali přímo od členů úzkého vedení školy. Pro účely dokreslení kontextu, ve kterém školy působí, jsme analyzovali webové stránky obcí nebo místní zpravodaje.

Třetí metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření adresované celému pedagogickému sboru. Dotazníkovým šetřením jsme sledovali výskyt prvků inkluzivního vzdělávání a míru inkluzivního vzdělávání v dané škole. Za tímto účelem jsme použili dotazník *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* od Lukase (2012), jehož jedním z výchozích zdrojů je *Index for Inclusion* (Booth &

<sup>29</sup> Pro účely našeho výzkumu používáme termín v širším významu, tj. ve škole působí některý z odborných pracovníků (školní psycholog nebo školní speciální pedagog), nikoliv „pouze“ specializovaní učitelé (výchovný poradce, metodik prevence), kteří rovněž mohou dané pracoviště tvořit.

<sup>30</sup> Výroční zprávy přibližně za posledních pět let, poslední verze školního vzdělávacího programu, poslední inspekční zpráva, koncepce rozvoje školy (krátkodobé i střednědobého charakteru), zápisy ze školských rad / sdružení rodičů a v některých případech i žákovských parlamentů.

Ainscow, 2002). V dotazníku jsme upravovali formulace některých položek tak, aby více odpovídaly českému kontextu. Beze změny jsme nechali strukturu dotazníku (oblast kultury, politiky a praxe)<sup>31</sup> i strukturu položek v jednotlivých částech. Každá ze tří uvedených oblastí byla měřena deseti položkami, přičemž každá položka byla tvořena škálou složenou ze tří výroků.<sup>32</sup> Každý z výroků označoval míru rozvinutí konkrétního indikátoru ve vztahu k inkluzivitě, jeho obodování na škále 0–2 body s rostoucím číslem indikovalo její větší míru. Pro každou ze tří oblastí (kultura, politika, praxe) jsme vytvořili sumační indexy ukazující průměrné skóre dané oblasti a také index celkový. Výsledky tohoto dotazování je třeba interpretovat optikou pedagogických pracovníků školy, tj. měří subjektivně posuzovanou míru inkluzivity v té které škole. Právě oni posuzovali nabízené výroky a volili ten, který nejvíce z jejich pohledu vystihoval situaci ve škole. Výsledky tedy nejsou objektivním či nezávislým měřítkem stavu inkluze ve školách,<sup>33</sup> ale zprostředkovávají mínění pedagogických pracovníků a doplňují i korigují naše porozumění procesům vedení a řízení inkluze ve škole (triangulace metod a zdrojů dat).

Návratnost dotazníku, která se v jednotlivých školách různila, přibližuje následující tabulka. Ve všech případech se dotazování zúčastnily více než dvě třetiny pedagogických pracovníků.

**Tabulka č. 1: Návratnost dotazníku v jednotlivých školách**

Škola	Návratnost
Skleněná	37 (67 %)
Lesní	35 (79 %)
Jezerní	27 (63 %)

Jednotlivé školy, které pro nás představují případy, jsme vybírali následovně. Mělo jít o běžnou,<sup>34</sup> úplnou<sup>35</sup> základní školu se stabilizovaným vedením (ředitel nejméně pět let ve funkci, tedy ředitel zkušený). Z hlediska počtu žáků mělo jít

<sup>31</sup> Podrobnější konceptualizaci oblastí politiky, kultury a praxe uvádíme v kapitole 5. 2.

<sup>32</sup> Škály připomínají škály Thurstoneova typu (srov. Kerlinger, 1972; Pelikán, 1998), jakkoliv z manuálu nástroje (Lukas, 2012) není zřejmý mechanismus jejich vzniku. Je to dáno mj. tím, že se jedná o nástroj určený k praktickému využití ve školách, tudíž metodologická pasáž o procesu jeho vzniku je relativně stručná.

<sup>33</sup> Výsledky dotazníku byly školám poskytnuty ke komentáři a také pro autoevaluační účely.

minimálně o školu se dvěma paralelními třídami v ročníku (s tolerancí ojedinělých výjimek). Hlavní důvod pro podobnost škol z hlediska jejich velikosti byla souměřitelnost řídicích procesů a také potenciálu pro diverzitu žáků.

Dalším kritériem výběru jednotlivých škol byla dostupnost odborných služeb (poradenských a speciálně pedagogických), a to především v polaritě interní vs. externí odborný personál. Odborná podpora je při směřování k inkluzivnímu vzdělávání diskutovaným tématem, a podle mínění vedení škol i učitelů (viz kapitola jedna) nezbytnou podmínkou. Proto její dostupnost vnímáme jako potenciální diferenciativní prvek mezi školami. V trojici našich škol jsou zastoupeny dvě školy s vlastním rozšířeným školním poradenským pracovištěm a jedna škola, která využívá pouze externích odborných služeb (PPP a SPC) přibližně v 10 km vzdáleném městě. A konečně, hledali jsme školy s větší diverzitou žáků, protože právě diverzita žákovské populace je předpokladem toho, že vedení takové školy bude muset řešit celou řadu otázek ztotožňovaných s inkluzivním vzděláváním. V první řadě jsme uvažovali o diverzitě přirozené, proto jsme vybírali školy z města i venkova, ale prostřednictvím webových stránek jsme kontrolovali výskyt specifických skupin žáků ve škole, které přirozenou diverzitu v dané spádové oblasti obohacují.

Školy jsme podle kritéria velikosti a absence inkluzivní profilace vytipovali ze seznamu škol Jihomoravského kraje a před kontaktováním vybraných škol jsme kombinovali analýzu webových stránek (ŠPP, délka vedení, diverzita žáků), vlastní znalost terénu a dopravní dostupnost (max. hodina cesty veřejnou dopravou).

Výběr a sběr dat na jednotlivých školách probíhal sekvenčně, tedy každá následující škola byla vybírána až poté, co jsme dokončili sběr dat na škole předcházející a provedli prvotní analýzu dat. Intenzivní sběr dat probíhal od jara do zimy roku 2014, přičemž v každé ze škol jsme strávili přibližně dva měsíce. Tím však kontakt se školami neskončil. V průběhu celého roku 2015 jsme měli možnost obracet se na školy se svými dotazy, čehož jsme využili pro účely specifických analýz, z nichž většinu prezentujeme v následujících kapitolách.

<sup>34</sup> Jak jsme již uvedli, běžnou školou myslíme veřejnou školu, která se neprofiluje jako škola inkluzivní. Není tedy zapojena do některého z programů na rozvoj inkluzivního vzdělávání ani toto zaměření nijak nedeklaruje.

<sup>35</sup> Úplné školy byly zvoleny s ohledem na specifika inkluzivního vzdělávání, která se mohou projevit jinak na prvním a jinak na druhém stupni základních škol, ale i s ohledem na větší komplexitu vedení úplných základních škol.

## 5.1 Portréty tří základních škol: inkluze pokaždé jinak

Každou námi zkoumanou školu jsme pojmenovali podle určitého specifického vnějšího znaku a tak níže popisujeme směřování k inkluzivnímu vzdělávání na škole Skleněné, na škole Lesní a na škole Jezerní. První škola, na níž jsme odstartovali náš výzkum, je sídlištní školou pavilónového typu postavenou začátkem 80. let, což nás vedlo k jejímu označení škola Skleněná. Druhá případová studie je ze školy, která je obklopena velkým přírodním parkem, a proto jsme ji pojmenovali škola Lesní. Třetí škola se nachází nedaleko většího rybníka, což nás inspirovalo k označení školy jako školy Jezerní.

### 5.1.1 Škola Skleněná

Školu Skleněnou jsme si jako první vybrali proto, že její ředitel od samého začátku přikládal tématu diverzity žáků značnou důležitost a stejně jako další členové úzkého vedení neměl zábrany mluvit o svých postojích a postupech při řízení školy s určitou mírou sebekritičnosti.

Sběr dat na škole Skleněné probíhal v první polovině roku 2014. V tomto období bylo realizováno 12 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s 11 vybranými aktéry školy, sebrali jsme data prostřednictvím dotazníkového šetření mezi všemi pedagogickými pracovníky a postupně jsme analyzovali řadu dokumentů, konkrétně výroční zprávy od roku 2010/11 do roku 2014/15, školní vzdělávací program z roku 2013, inspekční zprávu z roku 2010, zápisy ze školské rady a žákovského parlamentu, roční plány z let 2013/14 až 2014/15, koncepci rozvoje školy do roku 2020, pravidla chování žáků platná na úrovni školy, kritéria hodnocení učitelů, pravidla přidělování nenárokových složek platu pedagogickým pracovníkům, zprávy o dění ve škole. Významnými zdroji dokumentů a dalších informací o škole se nám staly školní webové stránky, podklady od členů úzkého vedení školy a místní zpravodaj.

Škola Skleněná se nachází v klidné části velkého sídliště v krajském městě. V letech 2009–2014 prošla budova zásadní revitalizací, čímž byly docíleny výrazné ekonomické úspory a škola „zkrásněla“, ale dosud se nepodařilo zajistit bezbariérovost budovy (webové stránky městské části).

V městské části, kde se škola nachází, žije necelých 26 tisíc obyvatel a z toho přibližně 800 cizinců s trvalým pobytem (údaje k 1. 1. 2014 jsou zaokrouhleny na celá čísla). Z hlediska socio-ekonomického postavení převažují ve spádové oblasti školy obyvatelé střední a nižší střední třídy majoritní populace (webové stránky městské části). Školu navštěvují děti ze spádové oblasti, ale studují zde i žáci, kteří bydlí v jiných spádových oblastech. Kapacita školy je 700 žáků,

a i když v posledních letech počet žáků roste (ze 458 v roce 2010/11 na 582 v roce 2014/15), škola je naplněna přibližně z 80 %. Nárůst počtu žáků je dán nejen populačním trendem, ale také v důsledku nárůstu počtu obyvatel spádové oblasti v souvislosti s rozsáhlou výstavbou bytových i rodinných domů (z výročních zpráv).

V každém ročníku jsou minimálně dvě paralelní třídy. Skladba žákovské populace ve škole Skleněná je opravdu velmi pestrá. Kromě níže uvedených kategorií žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (tabulka č. 2) navštěvují školu i příslušníci etnických menšin, žáci cizinci, žáci sociálně znevýhodnění (děti, které přechodně žijí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc a pak žáci pocházející ze sociálně slabých rodin). V prvním a někdy i ve druhém ročníku je otevřena speciální třída, tzv. skupinová integrace (výroční zprávy).

**Tabulka č. 2: Skladba žákovské populace v uplynulých pěti letech**

Školní rok	Skupinová integrace	Počet žádostí o prominutí úplaty za školní služby	Počet žáků s individuálním vzdělávacím plánem							
			Tělesné postižení	Mentální postižení	Kombinované postižení	SPCh	SPU	PAS <sup>36</sup>	NKS <sup>37</sup>	Nadání
2014/15	30	18	3	1	0	4	15	2	3	1
2013/14	15	18	4	0	0	4	10	2	3	0
2012/13	12	14	4	0	1	3	8	2	4	0
2011/12	12	2	4	0	1	1	8	2	5	0
2010/11	11	1	3	0	2	1	6	1	4	1

Zdroj: Výroční zprávy školy

V době sběru dat ve škole pracovalo 53 pedagogických pracovníků (z toho 32 učitelů, 7 vychovatelek školní družiny, 11 asistentů pedagoga, 3 samostatní pracovníci školního poradenského pracoviště) a jeden osobní asistent. Z hlediska věku se jedná o vyvážený pedagogický sbor s nízkou mírou fluktuace, kde ve

<sup>36</sup> Poruchy autistického spektra.

<sup>37</sup> Narušená komunikační schopnost.

sledovaném období působilo 3–6 mužů. V souvislosti s přibývajícím počtem žáků se v posledním roce navýšil i počet pedagogických pracovníků, přičemž některé úvazky se překrývají. Škola má dva koordinátory ŠVP, koordinátorku environmentální výchovy a koordinátora ICT. Nedílnou součástí školy je již deset let školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), které ve školním roce 2013/14 zahrnovalo pět pracovníků: školní psycholožka, školní speciální pedagožka, výchovná poradkyně, kariérová poradkyně a školní metodička prevence (z výročních zpráv). Činnost ŠPP byla Českou školní inspekcí hodnocena jako příkladná (Inspekční zpráva, 2010).

Součástí školy je školní družina (dále jen ŠD), jejíž kapacita byla na žádost rodičů navýšena na aktuální počet 260 žáků (zápisy ze školské rady). ŠD je plně obsazena a kromě vlastního pestrého programu nabízí žákům prvního stupně i řadu kroužků. Kroužky ŠD jsou bezplatné. Kromě ŠD působí na škole Skleněné Centrum volného času, které každoročně nabízí přibližně 30 kroužků, z nichž některé vedou i zaměstnanci školy. Kroužky Centra volného času jsou placené a mohou je navštěvovat i žáci z jiných škol a dospělí. Žáci školy Skleněné vydávají školní časopis a specifická skupina žáků si na konci roku 2015 založila svůj klub, který má formálně podobu odpoledního kroužku, ale program i jednotlivé aktivity si žáci připravují sami (webové stránky školy).

V budově školy se nachází školní jídelna, která zajišťuje žákům obědy a svačiny. Díky školnímu projektu dostávají žáci každý den k svačině ovoce nebo zeleninu. Škola je zapojena do řady projektů, ale ze skladby řešených projektů je zřejmé, že vedení školy podporuje zapojení do těch, které posilují rozvoj v důležitých prioritách rozvoje školy, např. mezinárodní spolupráce, nové metody a formy výuky, participace žáků na vedení školy, podpora školní úspěšnosti žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (webové stránky školy, místní zpravodaj).

Kontinuálně deset let vedou školu Skleněnou tři členové úzkého vedení: ředitel školy, jedna zástupkyně pro první stupeň a jedna zástupkyně pro druhý stupeň, a to stále ve stejném personálním složení. Školní psycholožka má k úzkému vedení školy specifický vztah. V jasně vymezeném okruhu své působnosti má poradní hlas a pravidelně se účastní porad úzkého vedení. Z uvedených důvodů ji pro účely následujícího textu zahrnujeme mezi členy tzv. úzkého vedení školy (interní pravidla školy). Určitým specifikem vedení této školy je důraz na koncepční řízení s tím, že vize, cíle i nástroje řízení jsou mezi členy úzkého vedení sdíleny. Důraz je kladen na demokratický styl vedení a členové úzkého vedení školy se snaží prosazovat participativní rozhodování založené na delegování pravomocí a odpovědností (z koncepcí rozvoje školy).

Na vedení školy participují žáci prostřednictvím žákovského parlamentu. Tradice tohoto uskupení sahá hluboko do minulosti školy a škola je s tématem participace žáků na životě školy zapojena již do druhého projektu podporovaného Evropským sociálním fondem a rozpočtem ČR. Zástupci žákovského parlamentu jsou zváni na porady vedení školy, na některá jednání pedagogické rady a naopak ředitel školy se zúčastňuje některých zasedání žákovského parlamentu. Do vedení a řízení školy zasahuje i Sdružení rodičů a na správu školy se podílí školská rada (webové stránky školy).

Po této úvodní charakteristice školy budeme věnovat pozornost třem základním kategoriím, které vzešly z analýzy všech dat získaných ke škole Skleněné. S jejich pomocí popíšeme specifika směřování k inkluzivnímu vzdělávání na této škole.

### **Vnímání inkluze: snažíme se, ale mluvíme o integraci**

Vnímání inkluzivního vzdělávání je na škole Skleněné velmi úzce spjata se zkušenostmi, které lidé nabývají v důsledku diverzity žákovské populace. Ta se odvíjí od rozdílů mezi dětmi, které školu navštěvují. Zatímco lokalita spádové oblasti nevykazuje výraznější koncentraci určitých skupin obyvatelstva (např. sociálně vyloučení, cizinci), mezi tzv. spádové patří děti ze zařízení pro okamžitou pomoc, které ve srovnání s ostatními dětmi vykazují řadu specifík, o nichž členové úzkého vedení školy hovoří jako o komplikujících faktorech z hlediska výchovy i vzdělávání těchto dětí. Dalším zdrojem rozdílů mezi dětmi je relativně vysoký počet integrovaných žáků (viz tabulka č. 2) a žáků přijímaných na základě žádosti rodičů. Podle slov řady učitelů v současnosti roste i počet žáků, kteří sice nejsou integrováni, ale vykazují stejné obtíže v učení/výchově jako žáci integrováni.

Otevřenost školy k přijímání všech žáků vychází z přesvědčení členů úzkého vedení, že vzdělání poskytované základní školou by mělo být službou pro všechny. Na škole Skleněné ale nejde o poskytování jakéhokoliv vzdělávání všem – klade se důraz na poskytování kvalitního vzdělávání (srov. Zpráva, 2012). To je ve školním vzdělávacím programu (2013) spojeno se systematickou kultivací klíčových kompetencí a rozvojem osobnosti každého žáka. V koncepcích rozvoje školy (2013, 2015) se logicky klade důraz na obecnější principy, a to konkrétně na individualizaci vzdělávání, tj. poskytování vzdělávání v souladu se vzdělávacími předpoklady a potřebami jednotlivých žáků.

Trochu jiný úhel pohledu nám přinesla analýza rozhovorů, konkrétně pasáže týkajících se komunikace mezi pedagogickými pracovníky navzájem a mezi pedagogickými pracovníky a žáky. V běžné komunikaci mezi sebou užívají



pedagogičtí pracovníci zaběhnutý pojem integrace, kterému, zdá se, rozumí všichni stejně ve smyslu individualizované péče o všechny děti, které potřebují pomoc.

*Co se píše a co se takhle říká, je spíš pojem integrace než inkluze. (učitelka)*

*To obecnější přesvědčení, že tady těm dětem je potřeba pomoci v nějaké rozumné míře. (školní psychologka)*

Poskytování individualizované pomoci se odvíjí od posouzení konkrétního učitele, nakolik se daný žák odchyluje od představy tzv. běžného žáka. Do jisté míry sdílená představa běžného žáka na škole Skleněné se dá popsat jako dítě, které má potenciál být školně úspěšné a sociálně začleněné do kolektivu spolužáků bez výraznější pomoci ze strany učitelů. Takový žák se pozná tak, že mu nemusí být věnována zvláštní pozornost a tzv. funguje. Žák funguje, když nezlobí.

*... v hodině pracuje, zvládá učivo, které je předepsané, a přitom nemá neurotické tiky a mám pocit [myšleno paní učitelka], že chodí [myšleno žáci] do školy jakoby rádi a s rodičema prostě vycházíme. (učitelka)*

Rozhodnutí o poskytnutí/nepotřebě pomoci je na škole Skleněné otázkou profesionality každého pedagoga a je přitom zajímavé, že někteří učitelé vyčkávají, až ten který žák projeví o pomoc zájem, a jiní poskytují pomoc hned. Z našich dat se zdá, že jedinou podmínkou pro okamžité poskytnutí pomoci je dlouhodobá snaha dítěte o nápravu, tj. že si to dítě v očích učitelů zaslouží.

*Jako když to dítě chce a vidím, že má nějaký problém, tak si s ním sednu a vysvětlím mu to, nebo mu nakopíruju nějaký papíry, materiály, který potřebuje. (výchovná poradkyně)*

Rozhodnutí, zda je žádoucí pedagogicky zasáhnout / poskytnout pomoc, nebo ne, usnadňuje běžná komunikace. Pedagogové si mezi sebou vyměňují informace o tom, jestli se konkrétní žák v nějakém smyslu odchýlil od představy tzv. běžného žáka, nebo jestli se konkrétní jedinec odchýlil od obvyklého stavu, který je pro něho typický. V obou případech se tento komunikační obsah stává signálem pro zvýšení pozornosti jiného pedagoga.

*Třeba přijde a řekne [myšleno učitelka]: „Dneska byly děčka fakt dobrý,“ nebo přijde a řekne: „No dneska tady M..., si dejte pozor, on dneska ubližoval dětem.“ [...] Paní učitelka se mě třikrát do týdne ptá, jak Filip, jestli a jak to zvládá. (vychovatelka školní družiny)*

Pokud některé dítě dává svými projevy chování najevo snížený potenciál ke školní úspěšnosti, učitelé včetně asistentů pedagoga poskytují těmto dětem (bez ohledu na to, jestli mají nebo nemají diagnostikované speciální vzdělávací potřeby) individualizovanou pomoc přímo v hodinách nebo i v době mimo vyučování.

*Speciální pedagožka i během vyučování má nápravnou péči, že si bere v hodinách čtení vždycky tu skupinu těch dětí. (učitelka)*

*Každá učitelka máme jednu týdně hodinu doučování pro zájemce, pro děti, kteří chtějí, a ta je stanovená stále, prostě ve stejný den ve stejnou hodinu a oni mohou kdykoliv přijít. Já mám ve třídě chlapce – cizince, kterej teda už od školky je tady v Čechách, ale pořád má problémy, takže ten mně chodí stabilně ... a pak jsou tam nárazově, že někteří přijdou, jenom když jim opravdu něco nejde. (učitelka)*

Jinak pedagogičtí pracovníci komunikují, vyjadřují se ke společnému fungování žáků ve třídě. V těchto případech se v rámci komunikace téměř vždy objeví charakteristika situace, kdy je potřeba pedagogicky zasáhnout. Velký význam je v těchto situacích připisován komunikaci mezi učiteli a žáky, která se má stát prevencí výskytu takových situací nebo se stává součástí řešení dané situace. Hlavní zásadou komunikace mezi učiteli a žáky je snaha normalizovat rozdíly mezi žáky.

*To je o pojmenování. Já většinou neříkám žádnou diagnózu. [...] Často říkám: „To neznamená, že je nějak nemocný, nebo něco podobnýho.“ Ne, každý jsme prostě nějaký, vy víte, že někomu z vás se třeba nedaří v matematice, češtině nebo si plete y/i při diktátu, tak jako normalizovat to. (školní psycholožka)*

Pokud učitelé vyhodnotí aktuální situaci jako obtížnou, obvykle následně komunikují obsah pomoci se školní psycholožkou. Pokud ale aktuální situaci vyhodnotí jako „nezvládnutelnou“ ve vztahu k optimálnímu fungování třídy, existuje na škole Skleněné domluvené pravidlo předat žáka některému z členů úzkého vedení, aby mu poskytl specifickou pomoc.

*Komukoliv by se stalo, že už by nějakým způsobem nezvládal a hodina by šla do kopru, tak prostě pošle rychlou spojku za tím dotyčným, který má volno, a ten dotyčný, což jsem třeba já nebo výchovná poradkyně, jde do té třídy a řekne: „Paní učitelko, kterou/kterého chcete eliminovat?“ Paní učitelka mu dá úkoly, takže on o tu hodinu nepřijde, a vezmeme si ho sem. [...] Zatím to opravdu stačí, že se separují. Tam probíhá normálně výuka, ti ostatní teda ví, že je to skutečně vyřešený. Ten kantor neztrácí tu pozici vedoucího té hodiny a žák si to vlastně zpracuje. (zástupkyně ředitele pro 2. stupeň)*

Z analýzy dokumentace školy a běžné komunikace je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci na škole Skleněné užívají pojmu integrace, tak jak je zakotven v naší legislativě. Z běžné komunikace mezi pedagogickými pracovníky vyplývá, že se ve škole klade důraz na snahu o začlenění odlišného žáka, čímž rozšiřují pojem integrace ve „prospěch péče a podpory o potřeby a odstraňování bariér v učení všech žáků“ (Kratochvílová, 2013, s. 15).

*Tak se prostě snažíme v té maximální míře ty děti zohledňovat a tak nějak jim fakt v tý práci ve škole pomábat. Protože některý fakt mají docela velký problémy a vím, že to nemají jednoduchý jak ve škole, někteří třeba i doma. Takže z naší strany maximální pomoc, jak to jde a i ochrana třeba před ostatníma, jakože prostě zastat se jich a říkám, pokud to jde, tak vysvětlit ostatním, prostě proč tedy má ten konkrétní člověk takovýhle výhody, jaký má. (výchovná poradkyně)*

Na škole Skleněné se ale klade důraz i na respekt k odlišnostem a vzájemná pomoc by měla přicházet i ze strany spolužáků, ale v tomto momentě se pedagogičtí pracovníci vyjadřují, že se v určitém smyslu jedná o ideál. I když oni sami o tento ideál usilují, rezervy vidí ve vztazích mezi žáky a v třídních kolektivech.

*Už na tom prvním stupni byl problém [...], byla i osobnostně problematická, takže ty děvka ji úplně nesnášely, ona opravdu neměla žádný kamarády, protože ona jim nic dobrýho neudělala, prostě děvka jsou krutý. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

*Takeže, když oni třeba mají dělat ve skupinkách, nebo třeba mají ty [jméno žákyně] pomoci, tak to jsou právě ti tři. Jinak ty děvka jako moc ne. Oni to nevnímají, že ona potřebuje pomoc, oni to vnímají, no ty už někoho [myšleno asistentku] k sobě máš, tak proč my bysme se měli snažit'. (učitelka)*

Základním mechanismem, který vede k pomyslnému ideálu – inkluzivnímu vzdělávání –, je v jejich podání výchova žáků (viz dále). Výchova žáků je nezbytným předpokladem pro to, aby integrace v běžných školních podmínkách mohla fungovat, čímž pedagogičtí pracovníci implicitně rozšiřují pojem integrace z pouhého stavu bezproblémového fungování žáka ve školním prostředí směrem k určité kultuře života ve škole ve smyslu určitého společenství.

Z běžné komunikace mezi pedagogickými pracovníky vyplývá, že pomyslný rozdíl mezi integrací a inkluzí lze hledat ve smyslu pomoci. Jinými slovy, pokud má žák potenciál být školně úspěšný a sociálně začleněný, lze za běžného fungování (tj. integrace) díky pomoci ze strany pedagogů a prostřednictvím výchovy dětí/spolužáků dosáhnout optimálního stavu, tj. pomoc měla smysl. V takových případech členové úzkého vedení školy spontánně vyprávěli příběhy tzv. úspěšné integrace. Pokud ale dítě potenciál nemá, pozbývá smyslu i jejich pomoc, případně se stává kontraproduktivní.

*Ta integrace ve chvíli, kdy to děcko nemůže jet podle toho RVP té školy, je teda velmi obtížná. [...] Co to má za význam, když ten učitel učí 28 dětí něco a ten asistent s tím děckem dělá úplně něco jiného? Co to má za význam, že si tam o přestávce s těma dětma hraje, i když oni si s ním vlastně nehrajou? (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

Příklady úspěšné integrace jsou ale natolik odlišné, že nelze než přečíst si část jednoho z nich.

*Tableta holčička byla velice chytrá, nebo je teda velice chytrá, šikovná a to její začlenění bylo fakt takový smysluplný. Výborná spolupracující rodina, taková rodina, která ví, že ona to v životě nebude mít vůbec jednoduchý, takže hodně ji tlačili i do takového výkonu. Ona byla s náma na všech možných aktivitách i ve Velké Británii, [...] na prvním stupni na školy v přírodě, prostě opravdu plně integrovaná. Děcka na prvním stupni výborný, brali ju úplně úžasně. Potom na druhým stupni už se tam ty nůžky začaly trošičku rozevírat, bych řekla. [...] Teď je v devícté a připadá mně trošičku taková opuštěná. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

## **Řízení pedagogického procesu: výchova a vzdělávání jako dvě strany téže mince**

O řízení pedagogického procesu lze uvažovat na úrovni školy a na úrovni tříd, přičemž vedení školy ovlivňuje obě tyto úrovně. Na úrovni školy je zřejmé, že vedení školy Skleněné dlouhodobě prosazuje politiku otevřenosti (Hloušková, Trnková, Lazarová & Pol, 2015). Řízení pedagogického procesu by v duchu této politiky mělo směřovat k tomu, že žáci budou rychle socializovaní do třídních kolektivů, budou se cítit bezpečně a vyučování bude moci probíhat, jak má. K tomu je nezbytné mít vytvořeny personální (tím i finanční a materiální) podmínky, což se s většími či menšími obtížemi na škole Skleněné daří zajistit. Konkrétně se jedná o stabilně personálně silné školní poradenské pracoviště a získávání asistentů pedagoga.

*... tohle vnímají jasně: tohle chceme dělat, tak tady potřebujeme personální zabezpečení, aby to nebylo jenom na učitelích, protože to fakt není reálný, aby to zvládal jenom učitel včetně veškeré administrativy, složitých situací, afektů a podobně. (školní psycholožka)*

Dále to vyžaduje zvýšenou péči o sociální klima jednotlivých tříd (viz kapitola 5.2.3), důslednost při dodržování pravidel, která si sami žáci tvoří, vytváření partnerského vztahu mezi učiteli a žáky a důraz na sociální nebo alespoň prostorovou blízkost napříč školou.

*Ještě si musí dělat pravidla třídy, každá třída, ale to si myslím, že je normálka. Pak máme parlament tady a ten parlament vytvořil takovej kodex žáků, co jim visí ve třídách. (ředitel školy)*

O tom, že se uvedené lépe daří na prvním stupni, hovoří všichni členové úzkého vedení školy.

Ředitel (Ř): *Kantoři jsou nastavení trošku jinak a je rozdíl, trošičku, první a druhé stupně.*

Tazatel (T): *V čem jako?*

Ř: *Že ti prvostupňáci jsou spíš takoví, že by do toho šli, a drubostupňáci už míň. Je to asi tím, že zvládají víc předmětů, jsou pořád s těma děčkama a drubostupňáci jsou víc takoví akademičtí.*

*Ty paní učitelky [myšleno na 1. stupni] mají opravdu k těm dětem blížko. Jak je mají celý den ve škole, hodně s nima komunikují, jsou navázaný na rodiče často hodně, tam je to o blízkosti. Na druhém stupni tohleto není, protože to vyplyvá prostě z toho, jak je to organizačně postavený jinak. (školní psycholožka)*

Řízení vzdělávacího procesu, konkrétně vyučování, je z pozice vedení školy usměrňováno obecnými principy diferenciacce a individualizace a důrazem na hledání nových metod a postupů, což se objevuje ve všech koncepčních dokumentech školy Skleněné (Koncepce, 2013; Koncepce, 2015; roční plány; ŠVP, 2013). V této oblasti se vedení školy snaží delegovat většinu pravomocí (i zodpovědnosti) na učitele a ze své pozice se omezuje na kontrolní činnost nebo metodickou podporu.

Na základě výsledků z dotazníků se zdá, že mnozí pedagogičtí pracovníci upouštějí od tradičních či rutinních postupů a promyšleně hledají a používají různé metody výuky, které přispívají k dosahování vzdělávacích cílů. Z hlediska směřování k inkluzivnímu vzdělávání se však také zdá, že pedagogický sbor je rozdělen na dvě skupiny. Nepatrně větší část respondentů se v dotazníku přiklonila k individualizaci ve vyučování (vysoká očekávání podle individuálních možností dítěte, individualizované cíle a promyšlené metody sebehodnocení). Početně slabší skupina respondentů přiznává, že při práci se znevýhodněnými žáky využívají kritéria hodnocení odvozená od standardního výkonu, ale umí je propojit s individuálním přístupem (Interní zpráva z výsledků dotazníkového šetření, 2014).

Členové úzkého vedení školy při řízení pedagogického procesu nezaujímají jen výhradně roli lídra či manažera, ale volně přecházejí i do role učitelů, což jim umožňuje neztrácet kontrolu nad obtížností pedagogické práce v jednotlivých třídách, podílet se na vytváření pravidel, jak zvládat obtíže běžné výuky, a v širším kontextu vytvářet podmínky pro to, aby škola byla atraktivní nejen pro žáky, rodiče, ale i pedagogické a nepedagogické pracovníky školy.

## Vedení lidí: motivuj, důvěřuj, prověřuj

Uvažujeme-li o podmínkách, které musí škola mít/vytvořit si, aby mohla směřovat k inkluzivnímu vzdělávání, data ze školy Skleněné jednoznačně ukazují na důležitost práce s lidmi. Na této škole se víceméně všichni shodují na tom, že být školou pro všechny je vize, za kterou je dobré jít. I když 25 z 37 respondentů dotazníku udává, že strategie rozvoje školy vznikla jako výsledek týmové spolupráce a všichni ji sdílejí, zdá se, že z dlouhodobé perspektivy panuje shoda mezi všemi aktéry školního života o směřování školy.

*Zatím ta komunita rodičů neříkala, že je to blbý směřování, že jsme pro všechny. (ředitel školy)*

*Mně přijde, že tady jsme všichni tak jako dobromady, prostě taková parta velká a všichni děláme na tom, že tyhle děcka chceme zařadit mezi ty ostatní [...] a pracovat s nimi úplně normálně, jak se všema ostatními. (učitelka)*

Vize školy má původ a stále je zakořeněna v osobních přesvědčeních členů úzkého vedení, že základní škola by měla být veřejnou službou, která dokáže všem dětem pomoci získat kvalitní vzdělání, a že časná diferenciací v masovém měřítku nepomáhá ani dětem, ani základním školám, ani společnosti. Sdílení těchto přesvědčení vede členy úzkého vedení k vytváření podmínek pro práci druhých a k tvorbě pravidel pro práci s lidmi. Základní mechanismus, na který členové úzkého vedení školy vsadili při prosazování a podpoře sdílení vize, byla síla jejich přesvědčení, osobní angažovanost a iniciativa.

*Když je někdo ve vedení, tak by měl vést lidi. Vedete teda nějakou skupinu lidí a teď je přesvědčujete o svém názoru. Tak jedna skupina ten váš názor přijme a řekne si, že to není tak jako úplně od věci, a opravdu s tím bytostně souhlasí. Pak je druhá skupinka, který si říká, no, v některých věcech pravdu nemá, ale je ke nám slušná, tak ji vyhovíme, a třetí skupina si řekne, že..., ale chtějí mít tady to zaměstnání, jsou profesionálové, tak to dělají. Samozřejmě, když ta první skupinka je největší, tak je to nejideálnější, ale jednoduchý to teda není. Musím říct, že ne. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

Přesvědčování a vlastní iniciativa vedení školy vysvětlují, proč se školu daří vést inkluzivním směrem. Pokud by byla vize inkluzivního vzdělávání dodána škole zvenčí, mohl by chybět jeden podstatný moment z hlediska jejího naplňování, který bývá v literatuře označován jako vtělení vize (např. Kaldestad, 2009), což ve výsledku vede k formalismu a pocitu bezvýznamnosti každodenního snažení.

V průběhu deseti let se ale členové úzkého vedení školy dopracovali k přesvědčení, že být školou pro všechny je požadavek současné doby, a pokud tato

vize bude rozšířena i o určitou specializaci (v našem případě na žáky s narušenou komunikační schopností), dokáže škola oslovit i řadu rodičů.

Naplňování vize si vyžaduje řadu mechanismů. Jedním z nich je nastavení komunikace mezi jednotlivými aktéry a na škole Skleněné je každodenní otevřená komunikace, založená na důvěře a úctě mezi všemi aktéry školního života, považována za přijímané pravidlo.

*Oni ví, že kdykoli, a to ví i rodiče, že kdykoliv bude nějaký problém, se kterým si nebudou vědět rady, protože ne všechny problémy ani dospělý nezvládá sám, [...] tak mohou kdykoliv přijít. (zástupkyně ředitele pro 2. stupeň)*

Za účelem participace na vedení školy je kladen důraz na argumentaci, což podle ředitele školy může snižovat chuť učitelů zapojit se do procesů rozhodování. To by také mohlo vysvětlovat, proč se podle výsledků dotazníků malá skupinka pedagogických pracovníků cítí být málo vtahována do života školy.

*Samozřejmě z nás to vychází [myšleno impulzy ke změnám a inovacím]. Tady nemůže být demokracie. Kdybych se každého ptal, tak nemáme nic: parlament, třídnické hodiny [pozn. ve škole mají svůj specifický název], absolventský práce. (ředitel školy)*

Kromě komunikace založené na důvěře se na škole Skleněné osvědčuje kompenzování vytížení (až přetížení) učitelů nejrůznějšími benefity. Základním benefitem jsou odměny, které jsou rozdělovány podle předem jasně stanovených kritérií, mezi nimiž se objevuje řada znaků inkluzivního vzdělávání (důsledné uplatňování směřování školy, vysoká míra vcítění, partnerský vztah se žáky a respektování osobnosti žáků, spolupráce s rodinou). Protože vedení školy nemá k dispozici takové množství prostředků, kterými by chtěli ocenit práci jednotlivých učitelů, vytváří si vlastní benefity.

*Že můžou něco dělat doma, že netrvám na tom, aby tady byli do čtyř. Další benefit je, že když jim je blbě, nemusí jít ke doktorovi a můžou si nahrát ty hodiny, pozměňovat si je a vzít si náhradní volno. Toho využívají hodně. (ředitel školy)*

*Když potřebuji [myšleno učitelé], tak přijdou a řeknou: „Prosím tě, já dneska potřebuju...“, tak já řeknu samozřejmě „ano“. V životě bych neřekla „ne“ a myslím si, že to funguje. (zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)*

Vedení školy Skleněné nezapomíná průběžně posilovat sdílení vize, které probíhá i na pozadí řady neformálních aktivit.

*My třeba děláme výlet do lázní [...] každý podzim, a to je úžasné. Jedeme tam celý první stupeň a pak ředitel jede s náma a ještě myslím dvě nebo tři kolegyně z druhého stupně. [...] což je teda brožně dobrý, protože tam se probere spousta neformálních věcí. Oni nám*

*řeknou, co se jim nelíbí, co děláme úplně blbě a říká se to jinak, než na nějaké poradě.*  
(zástupkyně ředitele pro 1. stupeň)

Na druhou stranu ale vedení školy neskrývá, že se snaží vytvářet příznivé podmínky pro sdílení vize tím, že jsou přijímáni noví zaměstnanci, kteří podporují jednou nastavené směřování školy, a pokud je potřeba, umí direktivně zasáhnout i proti těm, kteří se proti směřování školy záměrně prohřešují.

## Závěrem

Lidé ve škole spojují inkluzi s profesionálním zvládnutím variability specifických vzdělávacích potřeb a zvládnutí specifik jednotlivých žáků se musí podle pedagogických pracovníků projevat v sociálním začlenění daného žáka i v jeho vzdělávacích výsledcích. Jen v takových případech má jejich profesionální pomoc smysl a ve škole se vypráví příběhy úspěšné integrace. V dokumentech týkajících se dalšího rozvoje školy (Koncepce, 2014; Koncepce, 2015; roční plány) lze identifikovat i další principy inkluzivního vzdělávání, jako je práce s hlasem žáků, učitelů, rodičů i širší veřejnosti a důraz na neustálou změnu/rozvoj školy v souladu s měnícími se podmínkami a požadavky doby (srov. Guidelines, 2005; Policy, 2009). Pokud bychom chtěli uvedené shrnout, můžeme konstatovat, že aniž by se v dokumentech školy objevovala inkluzivní terminologie, je v nich patrná deklarace inkluzivních hodnot, jako je tolerance k odlišnostem, zapojení do života školy s důrazem na principy demokratického řízení a profesionální uspokojování individuálních potřeb a podpora rozvoje každého jedince (žáka i učitele). Diskrepance mezi jazykem pedagogických pracovníků a dokumenty školy vypovídá mj. o tom, že legislativní terminologie výrazně ovlivňuje pedagogickou praxi a že realizace inkluzivního vzdělávání si vyžaduje změny na úrovni myšlení vedoucích pracovníků, na úrovni myšlení všech pedagogických i nepedagogických pracovníků školy včetně žáků a rodičů.

Co tedy chybí na škole Skleněné, aby se stala inkluzivní školou? Podle mínění pedagogických pracovníků je zásadní bariérou v jejich snažení o úspěšnou integraci/inkluzi výchova žáků k ohleduplnosti, respektu a pomoci druhému a v mnoha případech i kázeň žáků, která narušuje pravidla soužití ve škole a tím i pocit bezpečí a jistoty. Naopak silnou stránkou školy Skleněné je zapojení žáků do života školy a podpora pocitu sounáležitosti se školou (o tom více v kapitole 5.2.4 Participace).

Z výše uvedeného je zřejmé, že vedení školy Skleněné dokázalo prosadit a stále se mu daří podporovat sdílení vize školy: být školou pro všechny. Z tohoto úhlu pohledu je škola Skleněná příkladem stability, která je nutným předpokladem dalších změn. To však vede k tomu, že pedagogičtí pracovníci



víceméně každý den narážejí na hranice svých možností, které jim cestu k inkluzivnímu vzdělávání znemožňují. To znovu otevírá otázku, za jakých podmínek lze od základních škol v ČR očekávat, že budou v plném rozsahu vzdělávat všechny žáky společně.

### 5.1.2 Škola Lesní

Druhá případová studie je ze školy, která se nachází na okraji městyse, v němž žijí téměř dva tisíce obyvatel. Vzhledem k charakteru okolní krajiny patří obec mezi vyhledávané turistické lokality. Na této škole se také vzdělávají žáci s nejrůznějšími specifiky společně, ale školu Lesní jsme vybrali proto, že se podmínky, v nichž funguje, výrazně liší od podmínek školy Skleněné.

Na škole Lesní probíhal sběr dat začátkem školního roku 2014/15 a v průběhu jednotlivých návštěv školy jsme realizovali osm rozhovorů se sedmi zástupci školy, distribuovali jsme dotazníky a shromažďovali dokumenty školy (školní vzdělávací program z roku 2005 a z roku 2013, vnitřní pravidla hodnocení učitelů, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání, řád školy, ústava žáků školy, inspekční zpráva z roku 2010, koncepce rozvoje škol, výroční zprávy z roku 2012/13, 2013/14).

Stejně jako v prvním případě nejdříve školu krátce představíme. Podstatným údajem z hlediska našeho tématu je vývoj struktury obyvatelstva v obci. V průběhu posledních pěti let se udržuje vysoká míra porodnosti (10–30 dětí ročně), což se projevuje v relativně vysokém počtu žáků školy, ale celkový počet obyvatel mírně klesá v důsledku migrace obyvatel. V obci žije naprosto nepatrný počet příslušníků národnostních menšin nebo cizinců, jsou zde však budovány tzv. sociální byty pro ekonomicky slabé rodiny. Z hlediska občanské vybavenosti můžeme konstatovat, že v obci jsou všechny základní služby dostupné (webové stránky obce).

Škola sídlí v budově z 50. let 20. století, která byla postavena přímo pro tyto účely. Stáří budovy vyžaduje řadu stavebních oprav, přičemž zásadní rekonstrukce probíhají po částech přibližně od roku 1996. Přestože je škola nebo její příslušenství průběžně opravována, nelze tvrdit, že by budova byla bezbariérová. Vybavení školy hodnotíme jako standardní, ale okolí školy, které je využíváno pro účely výuky i volného času dětí, působí velmi příjemně (webové stránky školy).

Celkový počet žáků ve škole byl v posledních letech spíše stabilní (468 ve školním roce 2009/10, 465 v roce 2014/15, k navýšení došlo až ve školním roce 2015/16), přičemž v důsledku přechodu vysokého počtu žáků z malotřídních škol do školy Lesní se výrazně lišil počet žáků na prvním stupni (přibližně 170 žáků) a na druhém stupni (přibližně 300 žáků). Významným specifikem

školy Lesní je široká spádovost (33 okolních obcí), která se mj. projevuje vysokou mírou heterogenity žákovské populace z hlediska socioekonomického původu žáků. Spádově patří do školy i děti z nedalekého dětského domova, ale pro vedení školy ani učitele nejsou tyto děti zdrojem diverzity žákovské populace. Naopak zdrojem diverzity jsou rozdíly mezi sociálními prostředními, z nichž někteří žáci pocházejí, dále pak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a s lehkým mentálním postižením, na jejichž vzdělávání se škola Lesní dlouhodobě specializuje. V současné době zde existují tři speciální třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Pedagogický sbor prošel před více než pěti lety výraznější obměnou. V posledních letech ve škole převažují zkušení učitelé střední a starší generace (průměrný věk je kolem 46 roků). Počet pedagogických pracovníků je nyní stabilizovaný a pohybuje se v počtu 47 až 48, z toho 6 je mužů (Výroční zpráva školy 2013/14). Ve škole již po léta pracuje na plný úvazek školní psychologka, její činnost je podporována z projektových zdrojů.

Součástí školy je školní družina, školní jídelna a centrum volného času. Centrum volného času nabízí pestrou paletu zájmových kroužků, které navštěvuje naprostá většina žáků druhého stupně. Jde o opatření, které je, podle slov vedení školy, prevencí sociálně patologických jevů a pomáhá zvládat zvyšující se diverzitu žáků. Vedení školy řadu let usiluje o optimalizaci dopravního spojení ze spádových obcí a vyjednává s dopravci o spojích navazujících na začátek či konec výuky. V současné době jsou zavedeny tzv. žákovské spoje a školní autobus. Škola nabízí dětem svačiny za přijatelnou cenu.

Úzké vedení školy představuje ředitel školy a jeden jeho zástupce, přičemž ředitel školy působí ve své funkci kontinuálně téměř 20 let. Rozdělení činností a funkcí mezi ředitelem a zástupcem ředitele není striktní, ale dá se říci, že ředitel školy akcentuje strategické vedení a zástupce ředitele spíše operativní řízení. Vedení školy je otevřeno participaci žáků i rodičů.

Žáci vstupují do vedení školy prostřednictvím školního parlamentu, v němž volení zástupci zastupují třídní kolektivy od čtvrtého do devátého ročníku. Žáci a učitelé se řídí žákovskou ústavou. Rodiče se podílejí na chodu školy ve formalizovaných útvarech, jako je školská rada, v posledních letech se stává tradicí i neformální setkávání učitelů (zejména z prvního stupně) a rodičů.

V následující části textu již prezentujeme vybrané klíčové kategorie z našich dat, které charakterizují inkluzivní vzdělávání a jeho řízení ve škole Lesní.

## Vnímání inkluze: otevřenost a obezřetnost

Škola Lesní, jako škola s proinkluzivní politikou, otevírá své dveře i žákům, kteří bydlí mimo její spádovou oblast, a dokonce vstřícně reaguje i na žádosti rodičů či poradenských pracovníků o přijetí těch, které neprovází právě příznivá pověst. Důvodem k otevřenosti není jen obvyklá starost školy o naplněnost tříd, ale především snaha naplňovat myšlenku inkluze. Škola si dlouhodobě vytváří image otevřené a dobře fungující školy s kvalitní výukou, která se umí postarat také o žáky s rizikem. Ve škole se postupně zvyšují počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a déle praktikující učitelé vyjadřují pocit, že se setkávají se zvyšujícím se počtem různých (nových) diagnóz a pozorují významnější proměnu v chování žáků.

*Máme tady děti, které přicházejí z okolních škol kvůli tomu, že tam měly nějaký problémy, nezvládaly to, ve vztazích buď ke vyučujícím, nebo ke spolužákům, kterým změna školy prospěje. Dobře, tak jdou k nám. Některý děti tady máme kvůli tomu zase, že se jim na bývalé škole nevěnovali tak, jak by si děti zasloužily, že mají třeba děčka na víc a tam se s nima tak nepracovalo... (zástupce ředitele)*

*Ale tady najednou přišlo opravdu daleko víc dětí, který mají problémy, to jsou vlastně už potom problémy s chováním... Tak já nevím, co se to stalo, že se nám to tady takhle nakumulovalo... (učitelka)*

*Říkám, že mně se v podstatě za ty roky nestalo, že bysme někoho odmítli. Byly to různé případy [...], no a pak my tady máme ještě jedno specifikum, a to je dětský domov. Řekl bych, že děti tam jsou čím dál tím problematičtější, když to porovnáš s tím, co nám sem chodilo za děti, co já jsem učil před třeba třiceti rokama. (ředitel školy)*

Lidé ve škole však o těchto dokladovaných i pocíťovaných proměnách hovoří pozitivně – jako o realitě, se kterou je třeba počítat a učit se s ní/v ní ještě lépe pracovat. Za jeden z mála limitů otevřenosti školy se považují fyzické překážky (škola není zcela bezbariérová), které jim znemožnily přijmout fyzicky handicapovaného žáka.

Je také třeba podotknout, že se ve škole nepracuje s pojmem inkluze, ale tradičně se hovoří o integraci. Inkluze je vnímána spíše jako plná integrace žáků s širokou škálou vzdělávacích potřeb.

*Jako bychom přímo používali tady tento termín [myšleno inkluze], tak to si myslím, že ne. Jo, to asi ne, protože, myslím si, že ani není důležitý to nějakým způsobem až tak pojmenovávat, ale důležitější je prostě se bavit o tom, co máme dělat a co, jak které dítě kam zařadit a jakým způsobem s ním pracovat. (výchovná poradkyně)*

Další vyjadřovaný a napříč školou sdílený limit inkluzivního vzdělávání zaznívá ještě hlasitěji a lze jej považovat za jednu z klíčových charakteristik školy. Jde o pochybnost týkající se plného začleňování žáků s lehkým mentálním postižením do běžných tříd (dále jen žáci s LMP). Vedení toto své přesvědčení, vyplývající ze zkušenosti s dobře fungujícími integrovanými třídami pro žáky s LMP, explicitně vyjadřuje i ve Výroční zprávě školy. Námi dotazovaní učitelé i vedení školy jednohlasně popisují výhody integrovaných tříd (tedy částečné segregace) do prostředí běžných škol. Mentálně postižení žáci mohou navštěvovat školu v místě bydliště, mají kvalitní speciální pedagogickou péči, neztrácejí kontakt s výukou a dobře se, podle přesvědčení všech dotazovaných, socializují.

*A pokud tyhle ty děcka jsou ve specce, jsou si tam všichni rovni a přitom chodí do stejné školy, tak věřím, že je to pro ně mnohem lepší varianta, než zařazování někoho individuálně do jednotlivých tříd... a navíc ten učitel, i sebelepší učitel, těžko s nima bude pracovat, ať to dítě jako neztratí kontakt, tak prostě přestane vám reagovat a začne zlobit, ale to už znáte... (zástupce ředitele)*

S integrací mentálně postižených žáků do běžných tříd nemají učitelé, zvláště ve vyšších ročnících, dobrou zkušenost a argumenty pro zachování speciálních tříd zaznívají velmi silně.

*Tady třeba holčička z osmé třídy ke nám přešla... Ona chodila do normální osmé třídy, kde teda v té matematice, co se bere... podle mě se jí nikdo nevěnoval, a taky jsem ty informace měl, že to tam odseděla. To znamená poškození toho děčka. Kdyby byla tady, tak se naučila aspoň to sčítání pod sebe, nějakou násobilku a vyšla by tady s tímto... (ředitel školy)*

*A můžu tedy říct, co říkají paní učitelky, když k nim přijde nějaké dítě [myšleno mentálně postižené] třeba tady z okolní školy v pátém ročníku, v šestém ročníku, tak říkají, že neumí ani tolik, co ty děti ve speciální třídě, jo... Paní učitelky říkají, že jako jednak ty děti, když přijdou do té speciální třídy z té běžné třídy a patří tam, jako by rozkvěly. Jo, že se zklidní, přestanou mít takové ty své nějaké projevy, které před tím měly, rušily... (výchovná poradkyně)*

To vše se však děje za podmínek, které jsou vyjádřením proinkluzivního smýšlení vedení školy. Speciální třídy jsou umístěny v samém „srdci“ školy, mentálně postižení žáci jsou zapojováni do školního života a účastní se všech aktivit společně s ostatními třídami a žáky. Speciální třídy mají své zástupce ve školním parlamentu a za zcela výjimečné a nepodstatné jsou považovány třeňice mezi žáky z běžných a speciálních tříd. I přes popisovanou dílčí segregaci je zde naplňována jedna z podmínek inkluze: participace handicapovaných žáků na životě školy a komunity.

*Já sám za sebe [...] jsem odpůrcem toho, aby mentálně postižení žáci chodili do normální třídy. Samozřejmě, že bych se setkal s plno lidma, kteří by mě kritizovali. Teď prostě můj názor je takový. Na druhé straně jsem ale odpůrcem toho, aby chodili do nějaké školy někde „na kopceček“. A jsem velkým zastáncem toho, co máme tady [...]. Všechno ostatní ty děčka dělají společně – oni jezdí na plavání, normálně s druhákama, máme tady olympiádu, oni se jdou dívat, máme tady jakoukoliv jinou akci a oni jdou. Oni jdou s náma do divadla, každá třída má relaci k nějakému výročí, oni to mají taky, prostě se začleňují [...]. (ředitel školy)*

Vyloučení mentálně postižených žáků z hlavního proudu se tedy týká pouze výuky a navíc je zde silná tendence vzdělávat zvláště tyto žáky jen v klíčových předmětech – matematice a jazycích, která je však limitovaná zvýšenými náklady spojenými se zajištěním střídání dělené a společné výuky. Zásadní roli zde také sehrává tradice zmíněného modelu; žáci i jejich rodiče považují vzájemné soužití za bezproblémové a přirozené. Z pohledu školy jde o úspěšné řešení, které však, přiznejme, plně neodpovídá nejvyšším nárokům na inkluzivní řešení. Nicméně, je třeba dodat, že určitou skepsi vztahovanou k integraci mentálně postižených žáků na druhém stupni základní školy vyjadřuje např. i Michalík (2013, s. 144–146).

## Řízení pedagogického procesu: ústupky a pravidla

Dalším silným momentem charakterizujícím procesy vedení a řízení ve škole Lesní je citlivost vedení školy vůči specifickým potřebám všech žáků. Jde o základní princip inkluze, jehož naplňování je ve škole dokladováno řadou postupů. Projevuje se například v „alchymii“ při sestavování šestých tříd, kam přichází velké množství nových žáků z okolních menších obcí. Učitelé a vedení školy si při sestavování tříd všímají nejen úroveň žáků a jejich vzdělávacího potenciálu, ale i případných individuálních rizik a snaží se zohledňovat i jiné aspekty jejich života. Chtějí se tak vyvarovat kumulaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě, a zároveň jednají tak, aby nebyly narušeny přátelské vztahy mezi dětmi, které přicházejí ze stejné obce a školy. Vhodné složení tříd je, podle vedení školy, důležitou prevencí sociálně patologických jevů a podstatně usnadňuje navazující péči o dobré klima.

*Nebo řešíme to i tak, že přijdou [myšleno vedení školy] za námi [myšleno za výchovnou poradkyní a školní psychologkou] a řeknou: ‚kam jako umístit to dítě?‘ Protože my třeba řekneme: ‚tam už je ten a ten hoch, tam to nejde.‘ Jo, jako spíš takhle argumentama zvažujeme složení tříd [...]. Tady máme třídu sedmnácti žáků, mezi tím máme jednoho s poruchami chování, no tak nemůžem do té třídy dát dalšího s poruchama chování [...]. Namícháme to tak, aby ty děti, kteří sem jezdí z jedné vesnice, tak aby byly*

*v jedné třídě, aby si mohly třeba předat ty úkoly nebo pomoci, když bude někdo nemocný... No a kdo kde bude učit, tak zase se bavíme o tom, kterému žákovi by která paní učitelka sedla, protože některý žák potřebuje, třeba ti dva autisti, co zde jsou, tak ti potřebujou prostě režim [...]. (výchovná poradkyně)*

Vyžaduje-li to situace, jsou žáci i během roku přerazováni do jiných tříd a pečlivě se sleduje zlepšení či zhoršení situace. To vše se děje primárně s ohledem na žáka, jeho rodinu, ale i na učitele. Vedení školy v této souvislosti zdůrazňuje bezpečí žáků a jejich *well being* a vychází přitom z předpokladu, že se žáci mohou dobře učit a chovat jen v případě, pokud se ve škole cítí bezpečně a dobře.

Jednou z nepsaných zásad vedení školy je každodenní balancování na hraně mezi dodržováním určitých pravidel a respektem ke zvláštnostem jednotlivých žáků. Dovednost rozlišovat mezi situacemi, kdy je třeba striktně dodržovat jistá pravidla a kdy naopak je třeba mít nadhled a jednat citlivě, očekává vedení školy od každého učitele a přiznává, že ne vždy se tento přístup daří prosazovat. Zdaleka ne všichni učitelé jsou ochotni slevit či ustoupit z běžných požadavků, zvláště v těch případech, kdy si toho, podle nich, žáci neváží.

*Já když mluvím s tím učitelem, tak on mi řekne: „On je šikovnej, ale on věčně nemá pravítka, nemá čím psát, nemá úkoly, ale počítá dobře.“ [...] Teď to nechcu snižovat jako, ale na čem ta učitelka bazíruje, tím se vlastně on [myšleno žák] dostává do stresu a do problému [...]. Kdežto když se nad tím povznes: „No tak on nemá pravítka. No a?“ [...] Co je pro školu z hlediska tobo, aby ten žák ve škole fungoval cennější? Jestli má čím psát? [...] Samozřejmě, že ho musíme vést k tomu, aby měl věci v pořádku, to já nezpochybňuju, jde o to, jestli z tobo budu dělat cirkus, nebo jestli se nad to povznesu a řeknu: „Poslouchej, tak zítra mi to doneseš.“ [...] Jestli rozumíte, ten nadhled jakoby. (ředitel školy)*

Ústup z pravidel totiž, podle ředitele školy, mnohdy znamená vyřešení situace bez zbytečných emocí, které obvykle banální situaci vyhroťí. Zdůrazňuje se tedy nadhled a odstup, improvizace, experimentování, sledování a stabilizace těch postupů a změn, které dobře fungují. Rozlišování mezi situacemi podle jejich závažnosti považuje ředitel školy za klíčovou výbavu učitelů, kterou potřebují k usměrňování chování rizikových žáků.

Citlivost, flexibilita a mnohdy improvizace při řešení nestandardních situací však neznamená, že práce s rizikovými žáky je pouze nahodilá. Vedení školy trvá na obecných zásadách, které jsou založeny na sdílených hodnotách. Jde např. o slušnost, vzájemný respekt, kázeň, jednotnost v postupech při zvládnutí nekázně a vyžadování vysoké úrovně znalostí.

*Prostě dril je důležitý, ale už jsou to jazyky, ale už je to matematika, ale už je to čeština. Prostě některé věci, když ho probudím, tak musí umět. A já na tom trvám. [...] Já žádám prostě po učitelích, aby žáci měli denně domácí úkol, kromě pátku, z matematiky, z češtiny. To jsou takové ty zásady, který tu máme, takové pravidla. (ředitel školy)*

Vedení školy tak podporuje ukotvení některých postupů a aktivit, které pomáhají realizovat inkluzivní politiku v životě školy. Nejde jen o striktní postupy při řešení kázeňských přestupků, ve škole mají dobrou zkušenost s písemnými dohodami rodičů a žáky (standardní postup), s relaxačními chvílkami pro hyperaktivní žáky, s doučováním, s dyslektickými kroužky apod.

### **Výsledky žáků: náročnost a respekt k individuálním možnostem**

Poslední citace naznačuje, k jakým prioritám směřují nastavená pravidla. Respekt k individuálním potřebám žáků není důvodem k úlevám, pokud jde o nároky na jejich výkony. I když vedení školy na straně jedné otevřeně hovoří o nutnosti nadhledu, na straně druhé vyvíjí tlak na dobré výsledky žáků. Otevřeně a hlasitě (i ve výroční zprávě) vyjadřuje nespokojenost s obecně klesající úrovní vzdělávání (nejen) na základních školách a volá po udržení její vysoké úrovně.

*Sám to cítím, že to není dobrý, že vlastně ustupujeme z těch věcí [...]. Dokonce před rokem se řešilo to, jestli vůbec se má dělat větný rozbor ve školách [...]. Prostě to jsou věci, na kterých bychom měli trvat, kterým bychom neměli ustupovat. Totéž je v matematice... (ředitel školy)*

Úspěšnost žáků v přijímacích zkouškách na střední školy se ve škole považuje za jeden z hlavních ukazatelů její kvality a tyto výsledky jsou pravidelně zveřejňovány. Na prvním stupni se dbá na rozvoj čtenářských dovedností žáků, na druhém stupni se za klíčové předměty považují matematika, čeština a cizí jazyky. Na tyto předměty se žáci od 7. třídy dělí do tří výkonnostních skupin, které nejsou definitivně uzavřené a žáci mohou být v průběhu roku na základě výkonů přeřazeni do vyšší nebo nižší úrovně. To má svůj význam nejen pro nadané žáky (aby nezapadli do průměru), ale i pro ty, kteří nejsou tak dobrých výkonů schopni. Ti mohou maximálně využívat svých schopností v pomalejším tempu výuky a zvládnout alespoň základní požadavky. Takové nastavení speciálních tříd i dělení žáků do výkonnostních skupin na hlavní předměty s flexibilní prostupností jsou, zdá se, vyjádřením snahy o realizaci inkluzivní myšlenky při zachování vysokého standardu výuky.

Výsledky žáků jsou pravidelně sledovány a vyhodnocovány i ve srovnání s výsledky jiných škol (Kalibro a Scio testování) a vedení školy neváhá zveřejňovat i dílčí nezdary, které považuje za výzvy do budoucnosti.

*Tady jsou sice Scio, Kalibro, ale dělá to ani ne deset procent škol v republice. My to děláme, obě, jednak pro sebe, abych já měl tu představu, jak si stojíme, ale já to dělám i pro ty učitele, aby věděli [...]. A já vám řeknu, že ten učitel, teď to možná řeknu škaradě, takový bič nad sebou potřebuje, jako každej z nás. (ředitel školy)*

Aby mohla škola ve srovnávacích testech obstát, snaží se vytáhnout i ty nejslabší žáky na jejich maximální úroveň nejen zařazením do přiměřené výkonnostní skupiny, ale i soustavným doučováním. Nadaní žáci, kterým je v inkluzivní politice školy také věnována pozornost, jsou zařazováni do nejlepších výkonnostních skupin a zúčastňují se interních školních i externích soutěží. Výkony žáků a jejich dynamika se také stávají jedním z kritérií pro hodnocení a odměňování učitelů.

### Vedení lidí: zásady a smysluplné požadavky

Z rozhovorů vynívá atmosféra otevřenosti mezi dospělými a silná důvěra učitelů ve vedení školy. Vstřícnost vedení školy a vždy „otevřené dveře ředitelny“ dodávají učitelům odvalu k otevřenosti a přímé komunikaci. Ředitel školy požadavky učitelů vždy vyslechne a vyjadřuje empatii k jejich zátěži, mají-li ve třídách zvýšený počet žáků s riziky. Má přehled o dění ve třídách, sleduje změny na individuální i třídní úrovni. Při řešení problémů a konfliktů se vedení školy dokáže zastat učitelů, je-li potřeba, a nabízí pomocnou ruku při jejich řešení.

*Můžu kdykoliv k panu řediteli i k zástupci, jako vím, že mám dveře otevřené. Že jako nemusím mít strach se jít třeba zeptat nebo říct: „Já tady toto takhle nechci.“ Jaká bude odezva, co oni můžou – nemůžou, to už je druhá věc. Ale tady v tomto jsou vstřícní, to tedy musím fakt říct. (asistentka pedagoga)*

*Tak náš pan ředitel je tady v tomto strašně, strašně vstřícný. Za prvé teda, myslím si, že je to člověk, který ví téměř o každém žákovi, že tady je, že ho zná jmenovitě. Že se my nebojíme s ním o tom žákovi jít mluvit. (učitelka)*

Vedení se stává modelem chování, které vyžaduje od učitelů ve vztahu k žákům. Snaží se vést lidi s nadhledem a uplatňovat princip nadhledu a smysluplných požadavků. Hovoří se o zásadách i kompromisech. Na straně jedné vedení zdůrazňuje svou autoritu a hlasitě připomíná jisté zásady, na kterých trvá, na straně druhé dobře ví, že některé věci si učitel „stejně dělá po svém“. Platí tedy opět spíše zásady založené na transparentních hodnotách (slušnosti, otevřenosti a náročnosti) než přísná a neporušitelná pravidla. Nadhled, kompromisy a situační vedení v nestandardních situacích plynoucích (nejen) z vysoké diverzity žáků jsou výrazem flexibility a smysluplného rozhodování, které vedení zdůrazňuje, a vnímají to tak i dotazovaní učitelé.



*Vím, že s našim panem ředitelem se vždycky dá domluvit, nikdy jsem neměla problém, že by nevyšel vstříc nebo na nějaké dobodě jsme vždycky byli. Někdy i na veřejnosti se zastává školy, zastává se učitelů, podpoří nás [...], vždycky hledá nějakou tu směs, aby to byl kompromis, ale také si stojí za svým – nebude se kouřit v okolí školy! A tím to padlo a to platí. (učitelka)*

*Pan ředitel sbírá kdejaký projekty, aby nám mohl finančně pomoci [...]. Nebo to máte, já nevím, jsou jarní prázdniny, jo, tak netrvá na tom, že půjdeme všichni do práce, nedělá nesmyslná rozhodnutí [...], rozhoduje se tak, aby to bylo na podporu učitelů. (učitelka)*

Vedení nepodceňuje ani význam finančního odměňování. Klade důraz na sebehodnocení učitelů; existují kritéria pro přidělení osobních příplatků, která zohledňují práci s rizikovými žáky, konkrétně např. změny v hodnocení žáků, doučování, práci s integrovanými, přípravu na přijímací zkoušky, soutěže apod.

*Já mám v podstatě takové otázky pro učitele, kde oni odpovídají. Oni píšou sami každoročně takové jakoby svoje hodnocení na základě těch svých otázek a já do toho vkládám pak ještě svoje věci, jak dělám kontrolu [...]. Já už tam mám zapracovaný takový věci a doopravdy vždycky v únoru poctivě to udělám [...]. A tam se právě objevují třeba i ti žáci s postižením. (ředitel školy)*

Vedení školy neklade důraz na kontrolní hospitace, doporučuje však vzájemné návštěvy učitelů v hodinách (dvakrát ročně) a sleduje jejich výsledky.

## **Řešení nestandardních situací: podpora práce třídních učitelů a školních poradců<sup>38</sup>**

Při řešení nestandardních situací sehrávají zásadní roli třídní učitelé. Ti při problémech žáka rozhodují o vhodném postupu a koordinují jej – oslovují kolegy-učitele, školní poradce (výchovnou poradkyni a školní psychologku) nebo přímo vedení školy. Vedení zdůrazňuje nutnost spolupráce všech zainteresovaných stran; rodiče jsou o chování a prospěchu žáka pravidelně informováni a vyžaduje se od nich, aby se oni sami zapojili do motivace svého dítěte. Škola má dobrou zkušenost s uzavíráním dohod s rodiči a se žáky (zvláště s nemoti-

<sup>38</sup> Spojením školní poradce máme na mysli výchovné poradce, školní psychology i školní speciální pedagogy. V některých částech textu používáme také spojení „školní specialisté“. Máme na mysli všechny specializované profese působící ve školách – školní psychology, školní speciální pedagogy či jiné pedagogické odborníky, kteří se specializují na individuální i skupinovou práci s žáky, včetně poskytování poradenské a metodické podpory učitelům. Spojení školní specialisté bylo a je využíváno např. Národním ústavem pro vzdělávání (viz projekt RAMPS, srov. <http://www.nuv.cz/ramps/tristupnovy-model-pece-z-pohledu-specialistu-skolskeho>).

vovanými rodiči a žáky), které obvykle zajistí alespoň krátkodobé fungování. Vedení školy ponechává iniciativu na třídních učitelích, deleguje pravomoci a samo do věci vstupuje pouze na žádost o intervenci.

*Mám přehled o tom, jednám o tom, ale rozhodující slovo má jakoby ten třídní učitel, který to koordinuje. [...] Já vím, že češtináři mají [myšleno s žákem] problémy, ale přes toho třídního učitele se to řeší [...]. Takže ústřední je tam ten třídní učitel. (ředitel školy)*

Podpora učitelů, resp. třídních učitelů, aby dokázali samostatně i ve spolupráci řešit nestandardní situace, má tři základní pilíře:

- (a) Podpora učitelů. Jsou kontinuálně podporováni poradci a vedením školy, kteří jsou učitelům k dispozici. Školní psycholožka i výchovná poradkyně pomáhají s administrativou spojenou s integracemi, zajišťují prevenci (doporučování složení tříd, skupinová práce se třídami, relaxace pro rizikové žáky) a podílejí se na krizových intervencích. Školní psycholožka spatřuje svůj úkol spíše v metodické a jiné podpoře učitelů, než v diagnostice žáků – podobně vidí roli psychologů i autoři publikující o práci školních psychologů v inkluzivním vzdělávání (srov. také Farrell, 2004).

*No, tak mně přijde nejdůležitější ulevovat učitelům, když vlastně mají třeba náročnou třídu. Vidím to teďka u jedné paní učitelky, která má třídu třiceti dětí, s dvěma autisty, s dalšími dětmi, co mají SPU, poruchy chování nebo prostě hyperaktivní děti a tak. Prostě takový ten kotel opravdu všeho. (školní psycholožka)*

- (b) Výměna informací o žácích. Škola Lesní je školou působící v malé obci, kde se mnozí občané osobně znají. Výhodou je tedy dobré povědomí učitelů o rodinách žáků, takže mohou lépe porozumět systému, který ovlivňuje problémy žáka. Navíc jsou učitelé zvyklí – a vedení školy to podporuje – vyměňovat si informace o žácích a pracovat s dostupnými informacemi od vnějších poradenských subjektů. Vedení školy se snaží, aby s novým „rizikovým“ žákem přicházelo co nejvíce informací z předchozí školy s cílem zajistit preventivní opatření a neopakovat případné chyby. O vážnějších problémech žáků se hovoří na poradách školy a pečlivě se sleduje jejich vývoj. Práce s informacemi o žácích je palčivým tématem, které vyžaduje striktní dodržování etických zásad a školní psycholožka zde proto sehrává významnou roli. Pořizuje výpisy z poradenských zpráv či z jiné dokumentace, zvažuje vhodnost šíření informací mezi učiteli a dohlíží na dodržování etických pravidel a předpisů spojených s dokumentací a ochranou osobních údajů. Zdá se, že balancování mezi poskytováním informací o žácích (z důvodu prevence) a respektem k soukromým informacím je důležitým tématem pro řízení těch škol, ve kterých se zvyšují počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

*Na začátku roku mají všichni učitelé za povinnost podívat se, máme na disku seznamy dětí, každá třída má vytipované děti, které mají nějakou dys poruchu nebo je tam nějaký problém [...]. (výchovná poradkyně)*

- (c) Další vzdělávání učitelů. Dalším pilířem, který by měl usnadnit zvládnání diverzity žáků na třídní úrovni, je podpora dalšího vzdělávání učitelů. Vedení školy respektuje vzdělávací potřeby učitelů a snaží se vždy vyhovět jejich volbě vzdělávacích aktivit. Investicím do dalšího vzdělávání učitelů je věnována velká pozornost (výroční zpráva), neboť vedení školy si uvědomuje, že situace ve třídách je mnohdy chaotická a je zvladatelná pouze za využití specifických výukových metod. Učitelé oceňují možnost individuální volby vzdělávacích kurzů, na straně druhé velmi oceňují také kolegiální sdílení a reflexi praxe.

*Když jsem měla ty největší problémy teď s tím posledním chlapcem, tak bylo nějaké školení nabídnuto [...]. A jela jsem na něj. Nicméně, vůbec mi to nějak nepomohlo, protože to byl výklad pouze odborných termínů. Pak jsme začali, vlastně ti účastníci teda, vykládali svoje příběhy, to už možná bylo i lepší. Že člověk viděl, že není na opuštěné lodi [...]. (učitelka)*

Na závěr lze ještě dodat, že práci učitelům usnadňuje a proinkluzivní politiku podporuje i péče vedení školy o služby dětem a jejich rodinám, zvláště jde-li o ekonomicky slabší rodiny, kterých žije v lokalitě školy celá řada.

## Závěrem

Výše popsaná klíčová témata nabízejí obraz o tom, co považují lidé ve škole Lesní za důležité při naplňování proinkluzivní politiky školy. Z tohoto obrazu se vynořují klíčové charakteristiky řízení, resp. vedení lidí. V první řadě nelze přehlédnout snahu o tzv. situační řízení uplatňované nejen směrem k učitelům, ale analogicky i k žákům. Situační řízení znamená odklon od představy, že existuje jedno správné vedení pro všechny lidi a ve všech situacích. Řízení je přizpůsobené úkolu, situaci i osobám, kterých se týká (Hersey, 1985).

Vedení školy při zvládnání rizik plynoucích (nejen) z proinkluzivního zaměření školy upřednostňuje nadhled, odstup a snaží se reagovat (a doporučuje to i učitelům) na základě specifík situace, ve které se žák nachází. V heterogenních třídách jsou učitelé vystaveni situacím, jejichž konce nelze předvídat. Vedení na tuto nejistotu reaguje podporou sdílení informací a zkušeností mezi učiteli, kterému však vévodí spíše intuice a experimentování, než skutečné analýzy a reflexe praxe. Přesto se se snahou o cílené analýzy konkrétních situací setkáváme např. v případě zařazování nových žáků do tříd.

Mezi další charakteristiky vedení pak patří delegování při řešení problémů a nestandardních situací na úroveň třídních učitelů, avšak s plnou podporou vedení a poradenských pracovníků školy. Ve škole je znatelný tlak na uplatňování jednotných postupů v určitých situacích (vyšetřování kázeňských přestupků, dohody s rodiči apod.).

To vše se děje v atmosféře důvěry k vedení školy, které podporuje své učitele a nezapomíná na ocenění jejich práce. Nepovažuje tedy péči o rizikové žáky za samozřejmost a uvědomuje si, že realizace politiky inkluze přináší zvýšenou zátěž pro učitele, kterou je třeba kompenzovat celou řadou způsobů.

### 5.1.3 Škola Jezerní

Třetí škole, na které jsme realizovali případovou studii, jsme dali označení Jezerní. Na škole Jezerní probíhal sběr dat na sklonku roku 2014. V tomto období jsme provedli 10 hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s 8 vybranými aktéry školy, sebrali jsme data prostřednictvím dotazníku, shromáždili jsme a začali analyzovat dokumenty školy (Školní vzdělávací program, 2010; Výroční zpráva z let 2010/11–2013/14; Pravidla hodnocení žáků; Sborník z projektu, 2013; Inspekční zpráva, 2005; Koncepce rozvoje školy).

Také v tomto případě nejprve stručně představíme školu a místo, kde působí. V tomto popisu vycházíme především z analýzy webových stránek obce, vybraných obecních zpravodajů, popř. sdělení aktérů výzkumu. Škola se nachází v městysi s takřka 3000 obyvateli a v obci je škola Jezerní jedinou školou. Již zmíněný větší rybník společně s polohou obce uvnitř chráněné krajinné oblasti na sebe váží turistický ruch – v obci je řada sportovišť, ubytovacích kapacit, stravovacích zařízení, ale také obchody, pošta a bankovní pobočky. Najdeme zde také informační centrum, ordinace lékařů, mateřskou školu a řadu kulturních zařízení. Jedná se tedy o dobře vybavené regionální centrum poskytující zázemí nejen svým obyvatelům, ale také okolním obcím a turistům. Kromě ekonomického potenciálu obec disponuje také značným kapitálem sociálním (Putnam, 2000), neboť zde působí kolem dvaceti různých kulturních, zájmových a sportovních spolků.

Budova školy pochází z počátku 50. let, přístup do ní je bezbariérový, nicméně vnitřní prostory bezbariérové nejsou. Vybavení školy lze označit za standardní, avšak v posledních letech se díky různým projektům (zejména projektům podporovaných Evropským sociálním fondem) škola nadprůměrně vybavila IT zařízením, zejména interaktivními tabulemi. V odpoledních hodinách prostory školy využívá základní umělecká škola. V obci se nachází střední odborná škola, se kterou základní škola sdílí sportoviště a některé odborné učebny.

Škola Jezerní je spádovou školou pro dvě okolní obce a ze dvou dalších obcí přicházejí žáci na druhý stupeň z tamních málotřídek. S žádostí o přijetí dítěte se však na školu obracují také rodiče z širšího okolí. Z hlediska počtu žáků a tím i počtu pedagogických pracovníků lze školu Jezerní považovat za školu střední velikosti. Počet žáků v posledních letech stoupal (z 280 v roce 2010/11 na 353 v roce 2014/15), a to nejen v důsledku zvýšené porodnosti v uplynulých letech, ale částečně také díky migraci do regionu. Změně počtu žáků odpovídal také růst pedagogického sboru. V pedagogickém sboru převažují ženy, muži působí na škole Jezerní pouze tři a z hlediska věku jednoznačně převažují lidé ve středních letech (17 pracovníků je ve věku mezi 36–50 lety, 9 pracovníků je ve věku nad 50 let). Naopak ve škole pracují pouze dva učitelé na počátku své učiteléské praxe (Výroční zpráva školy 2014/15, 2015). Pedagogický sbor lze optikou těchto dat vnímat jako zkušený a poměrně stabilizovaný, což také potvrdila zástupkyně ředitele.

Součástí školy je školní družina a školní klub. Školní družina se dělí na dvě oddělení a pracují v ní tři vychovatelky. Školní klub nabízí zájmové kroužky nejen pro žáky školy, ale i širší veřejnost a na jejich vedení částečně participují také učitelé školy (např. ve školním roce 2013/14 nabízel školní klub 18 zájmových kroužků, které zajišťovalo 13 vedoucích, z nichž pět bylo z řad pedagogických pracovníků školy). Škola má svou jídelnu a žákům s některými alergiemi zde zajišťují dietní stravu.

Z hlediska vedení jde o školu stabilizovanou. Ředitel a zástupkyně ředitele, kteří představují tzv. úzké vedení školy, zastávají své funkce přibližně deset let. Jednotlivé úkoly mají mezi sebou rozděleny. Ředitel školy se zaměřuje spíše na personální a ekonomickou agendu školy (včetně řízení projektů), do jeho kompetence spadá i řízení školní jídelny, školní družiny a školního klubu. Vedení pedagogického procesu je agendou zástupkyně ředitele, která je zároveň koordinátorkou a v minulosti byla i klíčovou autorkou ŠVP. Na vedení školy se podílejí žáci prostřednictvím tzv. žákovské samosprávy, v níž je každá školní třída zastoupena svým předsedou. Členové žákovské samosprávy se scházejí s ředitelem školy jednou za měsíc a diskutují o dění ve škole. Dalšími orgány, které participují na vedení školy, jsou pedagogická rada, školská rada a odborový svaz. Vedení školy také udržuje a rozvíjí kontakty s penzionovanými učiteli.

V následující části textu již prezentujeme čtyři klíčové kategorie z našich dat, které charakterizují inkluzivní vzdělávání a jeho řízení na škole Jezerní.

## Vnímání diverzity žáků: otevření jsme všem

Většinu žáků školy Jezerní tvoří děti ze spádové oblasti školy. Jejich diverzita je poměrně stabilní a nevznikla zatím situace (výchovná či vzdělávací), která by téma diverzity žáků, jejího spektra či zvládání vnesla do jádra diskuzí týkajících se směřování či praxe školy. V tomto ohledu se tedy škola Jezerní od předchozích dvou škol liší. Přesto jde o školu, ve které se setkávají děti s různorodými schopnostmi, potřebami a zázemím, na které vedení a pedagogický sbor určitým způsobem reaguje a vyhodnocuje výsledky této práce.

Spádová oblast školy není příliš diverzifikovaná, nenachází se zde žádné národnostní menšiny ani větší skupiny cizinců. Obyvatelstvo je ekonomicky spíše dobře zajištěné,<sup>39</sup> jakkoliv se škola setkává také s dětmi ze sociálně slabších rodin (ty tvoří zejména rodiny s jedním rodičem nebo rodiny rekonstruované).

*Já vám řeknu, my vždycky v září dáváme rodičům přehled plánovaných akcí [...]. Samozřejmě jsou rodiny, který to dítě nepošlou nikam a pak jsou rodiny, který jsou všude. Takže ten rozdíl je. A finančně se určitě projevuje. (zástupkyně ředitele)*

Tak jako každá dnešní česká základní škola, i škola Jezerní má integrované žáky. Péče o ně se řídí především doporučením pedagogicko-psychologické poradny. Avšak škola má zkušenost s tím, že tato doporučení leckdy nerespektují rodiče, takže se stane, že školu občas navštěvují také žáci, kteří mají doporučení navštěvovat základní školu speciální, kteří se z pohledu vedení jeví jako hraniční, neboť s obtížemi plní IVP.

*... my tady máme třeba jednoho žáka na prvním stupni, kterej by měl být vyložený na specie v O. [v okresním městě, pozn. aut.], [...] má doporučení přímo na zvláštní školu [...] a samozřejmě rodiče o to zájem nemají, nebo jsou vyložený proti tomu. Tak si myslím, že drubej stupeň absolutně nezvládne... (ředitel školy)*

V těchto případech vedení školy Jezerní ctí pravidla daná legislativou, tj. respektují rozhodnutí rodičů o volbě školy a informují je pravidelně o výsledcích a rozvoji dítěte. Sdělují mu svá stanoviska, avšak rodiče ke změně školy systematicky nepřesvědčují. To může souviset s klientelismem této školy, o němž budeme psát níže. Snaha vyhnout se konfliktům s rodiči a tím si nepoškodit image otevřené a ochotné školy je ve vedení této školy velmi silná.

<sup>39</sup> Škola pořádá velké množství mimoškolních aktivit, na kterých musejí rodiče finančně participovat. Roční částka za všechny plánované akce překonává hranici 12 000 Kč. Přesto jsou všechny obsazené, vždy se ve škole najde dostatek dětí, které se akcí účastní.

Škola má zkušenost také s dalšími specifiky dětí. Příkladem jsou děti nadané, které se zde ojediněle objevují a kterým vychází škola vstříc např. formou přeskočení ročníku na prvním stupni anebo docházkou žáka na matematiku o ročník výše. Také v jiných případech se snaží hledat řešení, aby vyhověli žádosti rodičů o zařazení dítěte do školy.

Ředitel (Ř): *Tělesně postiženou jsme taky měli, a ta měla taky asistentku, vozíčkářka. Ti se přestěbovali, je na jiné škole, tady v okrese.*

Tazatel (T): *Máte bezbariér?*

Ř: *Bezbariérový vstup máme, a ona byla první druhá třída, a ti jsou zrovna v přízemí, [...] než by se to muselo řešit, tak se odstěbovala.*

T: *A řešili byste to?*

Ř: *No řešili.*

T: *Jako kdyby chodila dál, tak byste kvůli ní přesunuli třídy?*

Ř: *Ne, tak bysme udělali plošinu.*

Vedení deklaruje otevřenost vůči přijímání všech dětí bez výjimky a nemá potřebu se vůči nějakým skupinám žáků a priori vymezovat (v pozitivním i v negativním slova smyslu).<sup>40</sup> Tato politika je pedagogickému sboru známá, což dokladuje 94% souhlas s dotazníkovou položkou „Škola se nebrání přijímat všechny žáky (bez ohledu na jejich dosažené výsledky, etnický původ, postižení či jiné obtíže) i mimo svou spádovou oblast“. V posledních letech vedení zaznamenalo žádosti o přestup žáků z jiných škol a stavělo se k nim vstřícně. Důvody žádostí jsou rozmanité. Část rodičů dojíždí do práce a bere děti s sebou, objevují se však také děti v jiných školách neúspěšné, které mnohdy bývají školami vnímány jako potenciálně problematické a které vedení školy Jezerní také přijímá.

*No, tak oni to samozřejmě předem neřeknou, že? Ono to pak jaksi vyplyne, že jo, že přijdou nebo volají a říkají: „No, my bysme potřebovali, on přišel do sedmičky zrovna ten hoch. A prostě v O. ho nevzali, a pak už by bylo jenom K., že jo?“ Tak zkusíme. A tak jsme si dali nějaký pravidla, a teďka už snad absolvuje úspěšně devátku a doklape to tady, doufám. (ředitel školy)*

V otázce přijímání žáků mimo spádovou oblast se vedení školy k rodičům chová jako ke klientům, nezjišťuje důvody vedoucí rodiče k žádosti o přestup, spíše se snaží dát jim předem najevo, jak to ve škole chodí. Děti i rodiče jsou pozváni na den do výuky a mají možnost se na základě této zkušenosti rozhodnout.

<sup>40</sup> Výjimkou je čtvrtý a devátý ročník, ve kterém má škola otevřenou pouze jednu třídu, a ty jsou již naplněny 30, resp. 32 žáky. Do těchto ročníků již nejsou další žáci přijímáni.

*...vypíši rodičům normálně písemnou žádost a nebudeme tam psát žádné důvody, nic takového, protože to je osobní věc rodičů, že. Takže to ne. Ale musím říct, že se nám teda ve 100 % stalo, že když se sem přišli podívat, tak ty děti tady pak nechali. (zástupkyně ředitele)*

Vedení sází na otevřenost s přesvědčením, že škola a učitelé mají co rodičům předvést<sup>41</sup> a nabídnout a že si umějí s různými dětmi poradit. A to přesto, že pedagogický sbor má s takto přijatými dětmi různorodou zkušenost, od bezproblémového začlenění přes nastavování výchovných pravidel až po každodenní problémy s konfliktními dětmi. Žádná z nich však nevyústila v rozhodnutí stanovit předem hranice diverzity, k potřebě zjišťovat si předem o dítěti informace apod.

Škola Jezerní je příkladem školy, kde diverzita žáků není artikulována jako téma centrální. Vedení školy ani pedagogové se vůči žádným skupinám dětí nevymezuje, má tendenci diverzitu brát jako přirozenou součást života. Škola je otevřená všem, kteří projeví zájem o docházku, i když si je vedení vědomo rizik týkajících se úspěšnosti některých žáků na běžné škole. Tuto otevřenost mj. umožňuje značný organizační potenciál vedení školy, které nepovažuje za problém upravit prostředí, provoz, organizaci vyučování, aby děti s různorodými potřebami ve škole mohly bez problémů fungovat.

### **Práce s diverzitou žáků: ctíme daná pravidla**

Téma diverzity žáků a práce s ní je ve škole Jezerní v prvním plánu spojováno s dětmi, jejichž specifické vzdělávací potřeby jsou diagnostikovány odborníky. Jejich doporučení jsou pro školu určující. Neznamena to však, že by ostatním dětem byl odpírán individualizovaný přístup, jak ukážeme níže v kapitole.

*... my, vedení, od učitelů chceme, a to kontrolujeme, jak mají klasifikační sešity, tak u dětí, který mají nějakou poruchu, musí mít červeně tam napsané, [...] třeba dyslexie, dysgrafie, aby opravdu, když zkouší, píše cokoliv, tak aby vždycky mrkl a měl to hned na oku, protože samozřejmě nemáme nikdo ten seznam před očima. Takže [...] aby se to opravdu zvyhodňovalo. (zástupkyně ředitele)*

---

<sup>41</sup> Škola je nadstandardně vybavena ICT zařízeními, se kterými se v hodinách často pracuje, což vedení vnímá jako ukazatel jisté progresivnosti školy, tedy schopnosti sledovat aktuální (možná spíše atraktivní – pozn. aut.) trendy.



Skupinou, která nutí školu aktivně pracovat s diverzitou žáků, jsou především žáci se specifickými poruchami učení a chování, jejichž počet se ve škole v letech 2002–2012 pohyboval od 43 do 66<sup>42</sup> (Sborník z projektu, 2013)<sup>43</sup>. Na základě potřeby učitelů vedení podalo v nedávné době žádost o projekt zaměřený právě na výuku těchto dětí; z peněz projektu byli vyškoleni takřka všichni učitelé ve škole. V danou chvíli to vedení vnímá jako velké posílení didaktické připravenosti a také citlivosti učitelů vůči žákům se specifickými vzdělávacími potřebami i vůči individuálním specifikům obecně. Profesionální připravenost na práci s diverzitou je tedy důležitým prvkem stávající podoby inkluzivního vzdělávání v této škole.

Přesto se tu vyskytují žáci, kteří nejsou úspěšní. Jedná se o žáky intelektově hraniční, kteří se, jak již bylo uvedeno, občas ve škole objeví. Kritickým bodem ve vzdělávací kariéře hraničních žáků se stává druhý stupeň, na kterém roste náročnost i objem učiva natolik, že tito žáci mnohdy nestačí požadavkům.

*... když opravdu to dítě to v té hlavě nemá, tak většinou se přes rodiče nedostaneme. Jo, že vlastně, že jo, tam je potřeba soublas rodičů a ti samozřejmě [...], takže tam jako i když víme, že tomu dítěti by líp bylo na jiné škole, tak přes rodiče jsme se zatím nedostali a v tom případě jako necháváme teda propadnout. Takže jsme měli před dvouma rokama jednoho propadlíka, teď máme zase jednoho propadlíka. Opravdu to tam nešlo [...], většinou je to zlomový v sedmičce, kdy opravdu už přijde takové to... větší spektrum a kdy už to teda některý ty děti, který to tam nemají to IQ, tak to nezvládají. Protože zase, že jo, máme školní vzdělávací program, kde musí ty děcka jakýsi výsledky mít, a když to nejde, tak... (zástupkyně ředitele)*

Dá se říci, že škola Jezerní filtruje tyto žáky způsobem, který je z pohledu školského systému legitimní a který považuje za krajní prostředek. Neúspěch je vedením interpretován jako důsledek nedostatku kognitivních schopností a rozhodnutí rodičů. Z pohledu inkluzivního vzdělávání jde však spíše o nedostatek systému školního vzdělávání, který nutí všechny děti bez ohledu na indi-

<sup>42</sup> Jedná se o žáky, kteří jsou takto diagnostikováni pedagogicko-psychologickou poradnou.

<sup>43</sup> Vedení školy vyslyšelo žádost učitelů více se vzdělávat v oblasti výuky žáků s poruchami chování a učení, která se objevila v průběhu autoevaluačních procesů. V rámci uplynulých evropských výzev škola úspěšně podala projekt zaměřený na výuku dětí se specifickými poruchami učení a chování v cizích jazycích, do kterého byly zapojeni nejen učitelé cizích jazyků, ale také učitelky prvního stupně. Vedle školení specificky zaměřeného na výuku cizích jazyků prošli učitelé také vícedenním všeobecným školením zaměřeným na výuku dětí se specifickými poruchami učení a chování.

viduální specifika postupovat v učení stejným tempem a posuzuje je podle stejné normy. Aplikace individuálních měřítek hodnocení je však v případě některých žáků limitována nastavením kurikula a času, za který je musejí žáci zvládnout, a také organizací výuky, kdy se pracuje se skupinami žáků (zařazenými do tříd) jako s jednotkami, které společně postupují po uplynutí školního roku ve všech předmětech do dalšího ročníku. Ačkoliv diskuze na toto téma nebyla s vedením školy otevřena, ředitel školy nepřímou poukazuje na problematičnost respektování individuálních schopností a dispozic v jednotně nastaveném systému školství.

*... každý dítě má upřímně nějakou míru toho úspěchu někde jinde, ne? A tady pro něho bude úspěch, že projde tou sedmou třídou letos, možná. A pro ty holky, co tam jsou, je úspěch to, aby měly nejhorsí dvojku, třeba. (ředitel školy)*

Uvedené nedostatky se snaží stávající systém odstraňovat mj. poskytováním odborné péče a asistence školám. Její zajištění ve větším rozsahu než dosud je vedením školy Jezerní vnímáno jako další krok, jak by se dala celkově podpořit péče o děti ve škole. V tuto chvíli odbornou péči realizují specializované učitelky (čtyři dyslektické asistentky, logopedka a také výchovná poradkyně a metodička prevence). Vedení by si však přálo mít alespoň na částečný úvazek také školního psychologa. V minulosti usilovalo o získání financí na zřízení tohoto pracovního místa společně se školami z okolí. Iniciativa však nebyla úspěšná, a tak vedení prozatím tuto snahu odložilo, i když jak ředitel, tak zástupkyně se shodli, že na školního psychologa by rádi peníze získali.

*No určitě tady třeba k těm dětem, který otravují v té třídě. Že ten psycholog by si ho vzal a vlastně by zkusil zjistit příčinu. My víme, v čem je příčina, vždycky jsou to rodinné problémy, ale že by přece s nima... Jako to vidíte, že ty děti potřebují mluvit, rozebírat určitý věci, na což my jako učitelé opravdu nemáme čas a kdy a jak. A myslím si, že by se nám to dítě tak neotevřelo [...]. To si myslím, že by nám strašně moc pomohlo. (zástupkyně ředitele)*

Odborníci a asistenti jsou tedy také na škole Jezerní vnímáni jako důležitý prvek v zajištění potřebné péče o děti. Zdá se, že tato potřeba plyne ze zkušeností vedení. Vedení však také vnímá limity v tom, co vše mohou učitelé s dětmi řešit (jaký druh problému) a do jaké míry jim mohou ze své pozice pomoci. Proto jsou odborníci, v tomto případě školní psycholog, vnímáni nejen jako odborná, ale také nezávislá pomoc pro děti i pro učitele.

S diverzitou žáků, jejich specifiky a individualizovanou výukou souvisejí také způsoby sdílení a zacházení s informacemi o žácích. To vždy předpokládá vysokou míru diskrétnosti, avšak v odborném diskurzu není zcela jasné, kam

až sahá. V případě školy Jezerní jsou informace týkající se výukových opatření nebo zdravotního stavu jednotlivých žáků sdíleny v rámci celého pedagogického sboru zejména prostřednictvím pedagogických rad.

*V osmé třídě tady dost vystupuje M..., jeden kluk, kterej má poměrně složitý rodinný vzťahy, takže na té pedagogické radě zaznělo jednak, kde má sedět, jak se má kontrolovat během výuky, že se mu má v podstatě i dát jako kdyby volnost, že v okamžiku, kdy je alespoň potichu, tak ho máme nechat, prostě má i dost vážné problémy v chování [...], takže speciálně třeba jako o něm, jak se k němu chovat, co dělat, častěji mu kontrolovat sešity, nabízet mu neustále tu ruku... (učitelka)*

Ve škole je zaveden systém sdílení klíčových informací o dětech a jeho dodržování je předmětem kontrol. Veden je jednak snahou respektovat specifika dětí a jednak snahou vyhnout se konfliktům s rodiči.

Další z oblastí chodu školy Jezerní, která souvisí se zacházením s diverzitou a které výrazně věnovaly pozornost také dvě již dříve uvedené školy, je sociální klima. Z našich ostatních případů víme, že zejména postavení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami mezi vrstevníky nemusí být jednoduché. Ve škole Jezerní zřejmě velmi dobře s klimatem pracuje první stupeň (Inspekční zpráva, 2005), kde učitelky vedou děti k hodnocení podle individuální normy<sup>44</sup> (tento akcent potvrzují i výsledky dotazníkového šetření). Avšak ani žádána z učitelek druhého stupně, se kterými jsme mluvili, nezmínila, že by se tyto děti stávaly terčem posměchu či se jinak komplikovalo jejich postavení ve třídě.

*Já nevím proč, proč to tak je, že nikdo nemá k tomu žádný velký připomínky... Protože vždycky říkám, každý jsme v něčem jinak dobrý. Ty seš vynikající v matice, ten zase umí perfektně běhat a na každém se něco najde. Takže toto já v nich jako pěstuju od malička. (učitelka)*

Ohled na děti a jejich pocit bezpečí a pohody jsou pro vedení školy podstatné, neboť to považuje za dobrou vizitku školy. Jakkoliv řada prvků řízení školy Jezerní zůstala nepojmenována a učitelé o nich neuměli mluvit, v tomto případě se více učitelů shodlo, že jde o jednu z priorit školy.

*Klima školy. Aby se tady žák cítil dobře [...]. Takže v tomhle je škola velice vstřícná, protože opravdu důležité je, jak se tady ten žák cítí. (učitelka)*

<sup>44</sup> Shodu o tom, že učitelé dokážou přizpůsobit hodnocení, popř. cíle individuálním specifickým žáků a umějí vysvětlit volbu metod výuky s ohledem na cíle výuky, ukázal také dotazník (průměr položky = 1,47).

Tato priorita je cíleně podporovaná třídnickými hodinami, ochotou učitelů a vedení dětem naslouchat,<sup>45</sup> tvorbou věkově smíšených projektových týmů ve školních projektech, přenášením odpovědnosti na žáky při reprezentování školy na soutěžích a vystoupeních, možností volit nejoblíbenějšího učitele, společnými zážitky z výletů a zájezdů atd.

### **Vzdělávací proces: jde hlavně o socializaci**

Škola Jezerní patří mezi ty základní školy, které se rozhodly vnitřně se nediferencovat, a to s přesvědčením, že základní škola má poskytnout základy vzdělání všem dětem a neomezovat vzdělávací příležitosti rozdělováním dětí podle výkonu či zaměření. Motto jejího ŠVP lze parafrázovat tak, že jde o školu, která je „základem pro život“. Uvedené motto je v této škole pojímáno poměrně široce, neboť ve škole Jezerní nejde vedení pouze o vzdělání dětí ve smyslu kognitivního rozvoje, ale o celkovou podporu socializace.

Členové úzkého vedení přitom akcentují a také zajišťují trochu odlišné stránky tohoto směřování školy. V případě ředitele jsme se setkali s důrazem na snahu proměnit školu na školu komunitní, otevřenou celý den nejen dětem ze školy, ale také ostatním lidem z obce a okolí. Tuto otevřenost v diskuzních částech rozhovoru ředitel přirovnával k inkluzi v širokém slova smyslu.

*Já bych se chtěl vizí školy přiblížit ke komunitní škole, a myslím si, že komunitní škola je inkluzivní ve velké míře. (ředitel školy)*

Uvedené směřování školy rezonuje se sociálním modelem inkluze, který akcentuje silné vazby škol s okolními komunitami, otevřenost a dostupnost škol nejen pro děti, ale také pro rodiče a další členy komunity (Carrington & Robinson, 2004; Soodak, 2003). Tato snaha je ve škole Jezerní naplňována několika způsoby. V prvé řadě je to velký počet kroužků (v roce 2013/14 jich bylo 18), které v odpoledních hodinách působí pod školním klubem a také hostování ZUŠ v budově školy. Tato bohatá nabídka volnočasového vyžití, společně s povinností žáků volit si od 8. ročníku dva volitelné předměty, je vedením vnímána jako možnost profilace dětí, ale také obecně zdroj různorodých socializačních podnětů. Sekundárním efektem činnosti školního klubu je ochranný aspekt, neboť škola zajišťuje bezpečné prostředí pro děti také v odpoledních hodinách.

<sup>45</sup> Zejména zástupkyně zdůrazňuje politiku otevřených dveří, a to nejen pro učitele, ale zejména pro žáky.

Součástí aktivit spojených s vizí komunitní školy je také dílčí zapojování školy do života obce (organizováním plesů, setkání pro rodiče, sportovních aktivit, návštěvami seniorů v Domě s pečovatelskou službou apod.). Víze komunitní školy se rovněž odráží v požadavcích na nově přijímané učitele, kde byla vedle jiných věcí zmíněna povinnost učitele vést nejméně jeden zájmový kroužek.

Zástupkyně ředitele reflektuje zapojení dětí do volnočasových a obecně mimoškolních aktivit zejména z hlediska jeho dopadu na život a učení dětí. Ze zkušeností ví, že jsou děti odpoledne po výuce mnohdy dost vytíženy, a to se může negativně odrážet v jejich přípravě do školy. Protože ale uznává, že volnočasové aktivity jsou pro děti důležité, prosazuje, aby žáci dopředu věděli, že mohou získat dobré známky. V tomto ohledu pak prosazuje koordinaci písemek a zkoušení tak, aby v jednom dni ve třídě neproběhlo více než jedno „velké“ zkoušení a podporuje vytváření pravidel, jako je např. zavedení jednoho dne bez domácích úkolů. Učitelé jsou také podněcováni k tomu, aby nabízeli žákům možnosti připravit se na zkoušení nebo si špatné známky opravit.

*A teď třeba jsme se o tom bavili při čtvrtletní poradě, jakoby neustupovat dětem, ale dát jim šance, aby se mohly připravit, jo. My je nechceme jako dostat špatnými známkami, my chceme, aby se nám naučily. Takže jsem jim [myšleno učitelům] říkala, že dneska je fakt jiná doba, ty děcka mají ještě strašně moc dalších iniciativ, což je dobře, protože nikdy neví, co budou v životě potřebovat, že jo. Jasně škola by měla být na prvním místě, ale zase odsud' pocud'. (zástupkyně ředitele)*

Ačkoliv je tento záměr veden především snahou motivovat děti k učení, lze daná opatření vnímat jako podporu úspěšnosti všech dětí, tedy jako opatření proinkluzivní. Tento záměr také souvisí s nadhledem, který zástupkyně i ředitel sdílí ve vztahu k výsledkům školního vzdělávání, které nespojují pouze s (kognitivním) výkonem žáků.

Výkladní skříní Jezerní školy, kterou hrdě ukazuje, jsou aktivity realizované mimo školu. Škola Jezerní má dvě zahraniční partnerské školy a zejména se školou německou organizuje každoročně několik výměnných pobytů pro žáky školy. Pravidelně jsou také pořádány lyžařské výcviky (již od prvního stupně), exkurze a školní výlety. V neposlední řadě je škola aktivně zapojena do aktivit regionálního sdružení několika základních škol, které každoročně pro děti pořádá didaktické a sportovní soutěže, pro učitele společná školení, setkání i kulturní akce. Všechny uvedené aktivity jsou v očích vedení školy pro děti prostředkem socializace, popisovaným jako příležitost poznat vrstevníky odjinud, porovnat si s nimi své znalosti a dovednosti, přiučit se novému, využít své znalosti v praxi. Jsou ale také výsledkem sociálního kapitálu vedení školy vázaného na daný mikroregion, který rovněž využívají k organizačnímu zajištění řady akcí.

Tím se může v jejich očích posilovat relevance důrazu na celkovou socializaci žáků (neboť pro ně je při vedení školy sociální kapitál funkční) namísto lpění na vzdělávacích výsledcích.

*... pedagogové si vezmou kroužky, co kdo umí, francouzštinu, němčinu, já nevím co, hudebku, tancování [...], tady už jsou takový typy, nebo známí lidé, kteří už to dělají taký řadu let, nebo se potkáme a nějak to klapne. (ředitel školy)*

Vedení školy Jezerní tedy příliš nezdůrazňuje znalostní stránku vzdělávání, ale spíše socializační, což potvrzují také slova jedné z učitelek.

*Známky tady asi nejsou moc velká priorita. Důležité je, je to tak propagováno, aby se žák tady cítil dobře, takže ty znalosti tady trošičku ustupují s těmi známkami do pozadí. (učitelka)*

Vedení školy má přitom dojem, že děti jsou na střední školu dobře znalostně připraveny, což např. stejná učitelka zpochybnila. Vedení školu nikdy nepřihlásilo k některému z komerčních testů, znalosti žáků tedy neověřuje. Škola však prošla celostátním testováním 5. a 9. ročníků a v tomto srovnání se zařadila mezi školy s lehce nadprůměrným výkonem, což vedení hodnotí jako dobrý výsledek a doklad, že jejich směřování odpovídá „zlaté střední cestě“, kterou chtějí jít.

*... najít tu zlatou střední cestu, protože je jasný, že nemůžeme to nechat bez známek a tak dále, ale na druhou stranu si myslím, že se dá najít cesta, jak to skloubit. (zástupkyně ředitele)*

Srovnávacím měřítkem, které vedení pravidelně používá (a prezentuje ve výročních zprávách), jsou výsledky žáků v regionálních, popř. okresních soutěžích, což dále ukazuje na silné zakotvení školy v komunitě a mikroregionu.

Hlavní nástroj, který vedení používá ke sledování kvality výuky, jsou hospitace. Mají v sobě prvky formální kontroly týkající se např. dokumentace nebo sešitů žáků, ale sledována je také samotná kvalita výuky. Každý z učitelů je hospitován i více než třikrát ročně.<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Tato poměrně vysoká frekvence hospitací je výsledkem předchozích projektů souvisejících s implementací ICT do výuky. Právě práce s interaktivními tabulemi, tablety a s autorskými výukovými produkty byla vedením často monitorována (z rozvojových, nikoliv kontrolních důvodů) a zůstalo při ní.

*Probírá se to potom samozřejmě, tam ta zpětná vazba musí být, oni vidí mnohem víc, než si ten učitel uvědomí. Takže vlastně potom zhodnotí jednak to, jak to učivo bylo předáno, ale blavně jaká byla zpětná vazba ze strany žáků. Zda se zapojili všichni žáci, že třeba, já nevím, ti nejslabší nechtěli spolupracovat, nebo že učitel třeba se jim nevěnuje v takové míře, v jaké by se mohlo. To všechno v těch zprávách souhrnných z té hospitační činnosti tam je. Takže to si škola, si myslím, tohleto hlídá. (učitelka)*

Vedení tedy zná práci učitelů v hodinách, ale také zná dobře děti (v řadě případů včetně jejich rodinného zázemí). Jejich participace ve výuce a respektování individuálních specifik dětí jsou sledovány. To souvisí s akceptací pojetí školy jako sociální služby, tedy instituce, která má poskytnout základy vzdělání všem dětem.

*Kde to jde, tak těm, co jsou hodně dobrý dávat hodně a těm, který jsou slabší, tak je až tak neničit. (zástupkyně ředitele)*

Tomu odpovídá snaha nedělit žáky v předmětech na výkonnostně homogenní skupiny.<sup>47</sup> Pojetí školy jako sociální služby s sebou také nese silný zákaznický akcent, a to jak směrem k dětem, tak směrem k rodičům. V případě školy Jezerní jde o výraznou charakteristiku vedení, a proto jí věnujeme následující kapitolu.

## Komu sloužíme

S orientací školy na okolní komunitu a s těsnými sociálními vztahy vedení v blízkém okolí souvisí jeho snaha budovat a udržovat dobré jméno školy. Ta se projevuje některými charakteristikami vedení, které níže představíme a naznačíme, jakou mohou mít vazbu na rozvoj inkluze ve škole.

Výraznou charakteristikou v tomto smyslu je velká otevřenost školy (psali jsme již o ní ve vztahu k přijímání žáků). Pozorovatelná je v samotné přístupnosti školní budovy, která není důsledně uzamykána v průběhu výuky ani v odpoledních hodinách (činnost školního klubu a družiny), kde je však monitorován pohyb cizích osob po budově. Otevřenost má také podobu akcí pro rodiče (Den otevřených dveří, seznamovací odpoledne pro rodiny nastupujících prvňáčků), ale i stálé nabídky návštěvy školy.

*Já myslím [...], že je to otevřená škola, takže kdykoliv, kdokoliv sem může přijít ve většině případů po dohodě. Já vždycky říkám, že pokud chtějí rodiče, můžou si přijít i bez předešlé domluvy. (učitelka)*

<sup>47</sup> Výjimkou jsou cizí jazyky.

Otevřenost je doplňována dostupností informací pro rodiče žáků (webové stránky, využívání sms brány, průběžná osobní komunikace)<sup>48</sup> a prezentací aktivit školy v obci (prostřednictvím místního zpravodaje a videokanálu). Vedení jde o to zviditelnit práci školy, ukázat, co její žáci a také učitelé dokážou, a tím si zajistit příliv dalších dětí. I když vedením nebyla explicitně diskutována přítomnost ekonomického či jiného ohrožení školy, cítí jistou konkurenci škol v okolí.

*... prostě jsme tady na škole, jsme na vesnici, no a ta koncentrace škol je tady hodně velká, takže všechny ty děti potřebujeme. (zástupkyně ředitele)*

Vnímání konkurence je částečně dané pravidelným kontaktem se školami v okolí ve společném sdružení škol, které je však víceméně pozitivní motivací k rozvoji, jak se učitelé shodli. Je tu ale také postavení rodičů jako klíčových aktérů volby školy, kteří sbírají informace o škole mnohými neformálními kanály, v nichž hrají podstatnou roli zkušenosti ostatních rodičů a sociální kontrola okolí (Kučerová, Bláha & Pavlasová, 2015). Ta je v očích vedení, které samo čerpá ze sociálních vazeb, ohrožující. Proto je vedení školy Jezerní vůči rodičům a také vůči dětem velmi vstřícné a snaží se vyhnout konfliktům.

*Pořád to bereme tak, že prostě jsme služba [smích], tak prostě těm rodičům vycházíme vstříc maximálně. No jako když chceme děti, tak to tak asi musí být, nebo my se to tak teda snažíme dělat. (zástupkyně ředitele)*

Uvedená vstřícnost vůči dětem a rodičům s sebou nese pozitivní potenciál pro rozvoj proinkluzivních opatření, ale také rizika pro oblast vedení lidí. Nejprve zmíníme první téma.

Vstřícnost vůči názorům a potřebám dětí (a také rodičů) se ve škole Jezerní projevuje několika způsoby. Jednak je to pozornost vůči názorům a potřebám žáků. Ve škole působí žákovská samospráva, jejíž zástupci se měsíčně setkávají s ředitelem a předávají si informace o dění ve škole. I když kvalita a průběh výuky není předmětem těchto setkání, někdy se tam objeví (např. diskuze o různé náročnosti čtvrtletních písemek v paralelních třídách). Na konci školní docházky dělá vedení školy v devátých ročnících výstupní evaluaci vzdělávání s cílem získat zpětnou vazbu od žáků, kteří již nemusejí mít obavy vyjádřit otevřeně svůj názor. Probíhá také neformální komunikace mezi zástupkyní

---

<sup>48</sup> Takřka všichni respondenti (94 %) souhlasili s výrokem: „Komunikace mezi školou a rodiči je vedena několika různými způsoby a rodiče využívají tyto způsoby komunikace podle toho, jak potřebují“ (kráceno autory).



a dětmi (pracuje při otevřených dveřích, je stále dostupná). Pro děti tedy existují různé možnosti, jak dát najevo své problémy, názory či přímo stížnosti. Pozitivním efektem je podpora pocitu bezpečí dětí a možnost zachytit negativní jevy v jejich počátcích.<sup>49</sup>

Škola také věnuje pozornost procesům přechodů žáků. Před nástupem dětí do první třídy se s dětmi seznamuje budoucí třídní učitelka v místní mateřské škole v rámci edukačních hodin (podílí se na jejich vedení), před prázdninami jsou rodiny prvňáků pozvány do školy a po nástupu jede celá třída na třídení adaptační pobyt. Od čtvrté a páté třídy je zaváděno odborné vyučování a třídní učitelé se vyměňují již v páté třídě. Náročnost přechodu žáků na druhý stupeň je tedy zmírňována dávkováním změn. Také na konci školní docházky škola vyvíjí různé aktivity, které pomáhají žákům s profesní orientací (besedy, exkurze, volitelný předmět na místní SŠ).<sup>50</sup> Pozornost vůči rizikům tranzicí můžeme vnímat jako podporu proinkluzivního rozvoje školy, neboť právě na přechodech často vznikají potíže se sociálním začleněním nebo s učením (Walterová et al., 2011).

Ohled na potřeby a názory žáků však s sebou nese také rizika, která se týkají zejména vedení lidí. Některé z učitelek školy Jezerní totiž cítily tlak ze strany vedení na vstřícnost až ustupování požadavkům rodičů a dětí. Zdá se, že škola nemá vymezenou hranici, která by jasněji učitelům signalizovala, co (ne) mohou po dětech požadovat, aby se v případě stížností rodičů nedostali do konfliktu s vedením, resp. věděli, že se jich vedení zastane.

Učitelka (U): *V dnešní době mě připadá, že spousta rodičů to bere jako takový kouzelný slovíčko v tom, že neotravujte moje dítě, nechte ho být, nedávejte mu špatné známky. A já si myslím, že to není pro ty děcka vůbec nic dobrého, protože oni potom přijdou na střední školu a tam zažijou drubej šok.*

Tazatel (T): *Jak se to projevuje? Že rodiče přijdou a teď to vyžadují?*

U: *Nepřijdou. Oni prostě buď teda neprojeví vůbec žádný zájem [...], prostě jim je to úplně ukradený [...], nebo si stěžují, jako že ten vyučující vyžaduje moc, vyžaduje toho hodně a nechť jí, aby prostě to dítě bylo tak zatěžovaný.*

T: *A jsou tady takové stížnosti? A za kým jdou?*

U: *Věštinou se jde za vedením [...], protože tady vlastně pan ředitel i paní zástupkyně jsou tomuto velice vstřícní.*

<sup>49</sup> Před několika roky pracovníci školy podchytili podezření na šikanu v jedné ze tříd druhého stupně, které poté řešili pozváním odborníků z pedagogicko-psychologické poradny. Ti se třídou pracovali a situaci prošetřili.

<sup>50</sup> Škola rovněž slavnostně přijímá a vyřazuje své žáky.

T: *A co s tím dělají, když za nimi takoví rodiče přijdou?*

U: *Jdou za vyučujícím a upozorní ho na to, že by měl snížit svoje nároky. Bohužel.*

Vedení tedy riskuje loajalitu svých podřízených za cenu absence konfliktu s rodiči a tím udržení bezproblémových vztahů školy s okolím. Tento příklad ukazuje, že efekty otevřenosti školy vůči přijímání žáků a přáním rodičů, které lze vnímat jako podstatný rys škol umožňující rozvoj inkluze, mohou být dosti rozličné. Zatímco v případě školy Skleněné, kde byl primárním důvodem otevřenosti školy boj o žáka, iniciovaly následky otevřenosti artikulaci jasného postoje vedení vůči zacházení s diverzitou žáků, rozvoj školního poradenského pracoviště a také profesní rozvoj učitelů, na škole Jezerní ke zformování takového postoje zatím nedošlo. Hodnota otevřenosti vůči dětem a rodičům není v učitelském sboru jednoznačně sdílena, což se může odrážet i v nejednotnosti v přístupu k výuce nebo hodnocení. Jistého deficitu v konsenzu učitelů<sup>51</sup> v některých otázkách si je vedení školy Jezerní vědomo, nevnímá ho však za natolik silný, aby o něm otevřelo diskuzi nebo samo zaujalo jasný postoj. Nejednotnost pedagogického sboru zřejmě není příliš silná (obdobně nejsou velké ani problémy s žáky) a víceméně je sdílena humanistická a ekonomická argumentace ve prospěch vstřícnosti vůči dětem a rodičům.<sup>52</sup>

## Závěrem

Škola Jezerní je příkladem otevřené školy, která je vstřícná vůči názorům a potřebám dětí a rodičů. Tento klientelismus pramení z pocitu konkurence ve venkovském mikroregionu a také z využívání sociálního kapitálu při řízení školy. Uvedený rys je ve vztahu k inkluzi ve vzdělávání pozitivní, neboť nevyklučuje ze vzdělávání žádnou skupinu dětí a nese s sebou snahu rodičům a dětem vycházet vstříc a hledat možnosti pro participaci dětí na dění ve škole. Obsahuje také ohled na individuální specifika, neboť ta s sebou jednotliví klienti do školy přinášejí. Negativní stránkou klientelismu v této škole je nedostatečná artikulace hodnot a postojů k výkonům žáků a ohrožení plynoucí z tendencí požadavků rodičů a dětí ustupovat.

<sup>51</sup> Např. při rozhodování o známkách z chování v rámci pedagogických rad se při hlasování ocitají v konfliktu zejména učitelé, kteří nepřicházejí s danými žáky do styku. Škola nemá pro řešení daných případů jasnou politiku a nechává odpovědnost za dané rozhodnutí, snad poněkud alibisticky, na jednotlivých učitelích.

<sup>52</sup> Obecně učitelé spíše vyjadřovali respekt vůči vedení a cenili si ochoty vedení zabývat se jejich problémy.

## 5.2 Inkluzivní vzdělávání optikou vedení škol: od politiky ke kultuře a praxi

V této části publikace prezentujeme výsledky analýzy, která jde napříč daty (*cross-case analysis*) z našich tří případů (Creswell, 2013). Inspirací pro strukturu a interpretaci dat v celé této kapitole nám byl model, resp. struktura dotazníku Bootha a Ainscowa (2002) *Index for Inclusion*.

Nejdříve, v kapitole 5.2.1, nabízíme data z dotazníků a poté detailněji dokladujeme, jak se směřování k inkluzivnímu vzdělávání projevuje v politice, kultuře a praxi škol v pěti vybraných oblastech práce vedení škol, které jsou z jejich pohledu klíčové. Ve vybraných oblastech, jako je otevřenost školy, sociální klima, participace, profesionalita a výsledky vzdělávání detailněji dokladujeme, jak se směřování k inkluzivnímu vzdělávání projevuje v politice, kultuře a praxi našich škol. V těchto podkapitolách vycházíme převážně z rozhovorů s členy úzkého vedení a z dokumentů škol.

### 5.2.1 Přípravenost k inkluzi

Jednou z perspektiv, která je využívána pro uvažování o možnostech řízení inkluze ve vzdělávání, je rozlišení na oblast kultury, politiky a praxe. Jde o přístup, který se v oblasti inkluzivního vzdělávání rozšířil díky *Index for Inclusion*<sup>53</sup> Boothe & Ainscowa (2002), nástroji vytvořenému pro autoevaluační účely, který získal velký mezinárodní ohlas. Tento nástroj pomáhá školám systematicky popsat míru rozvinutí inkluze v jednotlivých oblastech života školy a na tomto základě plánovat a realizovat další kroky podporující její další rozvoj.

V případě využití dotazníku označují uvedené koncepty, se kterými nástroj pracuje a kterým bychom v užším pojetí mohli dát přívlástek inkluzivní, následující: kulturou školy se myslí oblast mezilidských vztahů a hodnot podporujících „vytváření bezpečné, vstřícné, spolupracující a podnětné komunity, ve které je každý vnímán jako jeden ze základních kamenů“ (Booth & Ainscow, 2007, s. 11). Oblast politiky zahrnuje především všechny plány, koncepce a na ně vázané procesy s důrazem na posilování participace všech členů školní komunity na jejím životě a na posilování schopnosti školy reagovat na různorodost žáků. A nakonec praxí jsou označovány konkrétní postupy vázané jak na

<sup>53</sup> Česky Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>.

výuku, tak na ostatní aspekty fungování školy. Jde zejména o takové činnosti a postupy, které reagují na diverzitu žáků, posilují jejich vzájemnou spolupráci a participaci na učení a životě školy, případně odstraňují jejich překážky (tamtéž, 2007).

Jak jsme již uvedli, každá ze tří uvedených oblastí byla měřena deseti položkami, přičemž každá položka byla tvořena škálou složenou ze tří výroků měřících míru rozvinutí konkrétního indikátoru ve vztahu k inkluzivitě. Jejich obodování na škále 0–2 body s rostoucím číslem indikovalo větší míru inkluzivity. V této kapitole chceme upozornit na ty indikátory, které ve všech zkoumaných školách zaznamenaly krajní hodnoty, tedy buď vysoké průměrné hodnoty, nebo naopak velmi nízké, a to za předpokladu vysoké shody mezi respondenty<sup>54</sup> uvnitř jednotlivých škol. Touto cestou chceme poukázat na shodné rysy ve vnímání rozvinutosti inkluze ve výše uvedených oblastech chodu školy. Podívejme se tedy nejprve na hodnoty sumačních indexů.

**Tabulka č. 3: Hodnoty sumačních indexů ve školách**

Index	škola Skleněná	škola Lesní	škola Jezerní
Index Politika	1,55	1,61	1,40
Index Kultura	1,20	1,38	1,20
Index Praxe	1,35	1,52	1,30
Celkový index	1,36	1,50	1,30

Hodnoty sumačních indexů ukazují ve všech třech školách obdobné vnímání rozvinutí inkluze v jednotlivých oblastech řízení, tzn. za nejrozvinutější oblast je považována politika, následuje praxe a po ní kultura. Zastavíme se tedy nyní u těchto oblastí a podobností, které v nich můžeme najít napříč daty všech tří škol.

## Politika

Položky měřící oblast politiky se týkaly strategie rozvoje (existence, vznik, práce s ní), delegování ve škole, uvádění nových učitelů, přijímání dětí a jejich rozdělování do tříd, pravidel zvládnání náročných situací ve škole a dalšího

<sup>54</sup> Vzhledem k malým vzorkům jsme nedělali statistickou analýzu rozptylu, míru shody jsme pouze kontrolovali prostřednictvím relativních četností, což u třípoložkové škály považujeme za dostačující.

profesního vzdělávání pedagogů. Jedná se ve většině případů o témata, která musejí být vedením a pedagogy ve škole řešena, ať již z důvodů formálních požadavků školské politiky (existence strategie rozvoje, další profesní vzdělávání pedagogů), anebo z potřeby plánování a organizování školního roku a každodenní výuky (přijímání dětí a jejich rozdělování do tříd, pravidla zvládnání náročných situací ve škole). Domníváme se tedy, že jde o oblast řízení, které vedení škol musí věnovat pozornost a činí tak. Školy se mezi sebou liší v tom, do jaké míry všichni členové pedagogického sboru na dílčích procesech participují nebo jsou o nich informováni, popř. jak interpretují stávající situaci, na kterou se položka ptá. Příkladem tohoto druhu je položka, která se ptá na existenci, konkrétnost a záběr strategie dalšího rozvoje školy.

**Tabulka č. 4: Charakteristika strategie dalšího rozvoje školy – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
1	Strategie dalšího rozvoje školy je konkrétní, ale týká se jen některých oblastí života školy.	Škola Skleněná = 1,8 Škola Lesní = 1,9 Škola Jezerní = 1,7
2	Strategie dalšího rozvoje školy je konkrétní, jasně popisuje vize a cíle a týká se všech oblastí života školy.	
0	Strategii dalšího rozvoje školy nemáme nebo se omezuje na nekonkrétní proklamace, které nelze pro další zlepšování života ve škole využít.	

Strategii dnes musí mít každá škola zpracovanou, v případě našich tří škol jde o dokument, o jehož existenci se mezi pedagogickými pracovníky ví, a protože se pedagogové kloní k názoru, že jde o dokument s konkrétními vizemi a cíli, pravděpodobně jsou s ním také obeznámeni.<sup>55</sup> Pedagogové školy Skleněné a Lesní se navíc klonili k názoru, že se v jejich škole se strategií aktivně pracuje a vyhodnocuje se podle ní rozvoj školy (průměr 2,0, resp. 1,9).

<sup>55</sup> To by naznačovaly také položky mapující práci se strategií a její vznik, které obsahovaly větší spektrum názorů na dané téma, tedy i informovanost o tom, zda a jak se se strategií ve škole pracuje a kdo všechno se podílel na jejím vzniku.

Druhá položka z oblasti politiky, která u všech tří škol zaznamenala poměrně vysoké skóre, se týká přijímání dětí. Ve vztahu k inkluzi se jedná o jeden z klíčových indikátorů, neboť v procesu přijímání dětí do škol tkví jedno z podstatných rizik vyloučení. Pedagogové z našich škol se k této otázce vyjádřili poměrně jednoznačně.

**Tabulka č. 5: Politika přijímání žáků do školy – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
1	Škola přijímá děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či s poruchami chování, jen pokud nějakým způsobem nenarušují zaběhlá „pravidla“ školy.	
2	Škola se nebrání přijímat všechny žáky (bez ohledu na jejich dosažené výsledky, etnický původ, postižení či jiné obtíže) i mimo svou spádovou oblast.	Škola Skleněná = 1,8 Škola Lesní = 2,0 Škola Jezerní = 1,9
0	Škola přijímá děti z odlišných etnických skupin, děti s postižením či s poruchami chování pouze ze spádové oblasti.	

Respondenti se v hodnocení této položky příliš nelišili, což je zřejmě dané tím, že politika přijímání žáků do školy je známá napříč školou. V samotné politice přijímání se příliš neliší ani naše školy. Všechny tři mají tendenci nelimitovat přijímání žáků na svou spádovou oblast. Ve všech případech víme z rozhovorů a analýzy dokumentů, že školy mají volnou kapacitu, tedy že mají žáky kam umístit. Rovněž víme, že v přijímání žáků se objevuje také ekonomická a marketingová motivace (školy Jezerní a Skleněná) v kombinaci s hodnotami týkajícími se diverzity žáků (všechny školy – viz kapitola 5.1). Z rozhovorů realizovaných ve školách také víme, že zejména pro školu Skleněnou a pro školu Lesní jde o žhavé téma, o kterém se diskutuje a hledá se či existuje o něm shoda napříč školou, přičemž na škole Skleněné zaznívají hlasy, zda by se neměla diverzita žáků více kontrolovat (nejnižší dosažený průměr).

Nahlédneme-li na oblast inkluzivní politiky ve školách optikou položek s nízkými průměrnými skóry, nacházíme ve všech třech případech opět dvě témata. První z nich se týká používání pravidel pro zvládnání náročných situací ve škole, kterými mohou být např. agresivita nebo šikana. Průměrné hodnoty jsou rozloženy následovně.

**Tabulka č. 6: Pravidla pro řešení náročných situací – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
1	Ve škole jsou zpracována pravidla pro zvládání náročných situací, ale učitelé je mnohdy nerespektují a obracejí se rovnou na vedení školy.	Škola Skleněná = 0,6 Škola Lesní = 1,0 Škola Jezerní = 0,9
0	Ve škole se využívají zaběhané postupy, s výrazně náročnými problémy se učitelé obracejí na nadřízené či na odborníky ze školního poradenského pracoviště.	
2	Ve škole jsou vypracována pravidla pro zvládání náročných problémů či situací (např. náznaky šikany, agresivita žáků, záškoláctví, kouření) a všichni, kterých se takové situace týkají, je využívají.	

V případě této položky máme za to, že může odrážet nejen nejednotnost v názoru na ni uvnitř škol, ale také jistou nejednoznačnost, která se nabízí při jejím porozumění. Položka mapuje existenci pravidel řešení náročných událostí a samostatnost při jejich využívání lidmi ve škole. Již v průběhu úprav a pilotáže dotazníku se jednalo o problematickou položku,<sup>56</sup> jejíž konečná podoba byla předmětem diskuzí ve výzkumném týmu. Výsledky podle nás odráží mj. odlišné vnímání role školního poradenského pracoviště (dále ŠPP) ve zkoumaných školách. Ve škole Skleněné členové ŠPP výrazně participují na řešení náročných situací a součástí pravidel řešení těchto situací je také to, že jsou konzultována se školní psycholožkou.

Rovněž druhá položka, která zaznamenala v oblasti politiky ve školách nízké průměrné skóre, nemusí věrně odrážet pozornost vedení školy a pedagogů vůči problematice inkluze, v tomto případě v oblasti dalšího profesního vzdělávání. Hodnoty naznačují, že vedení škol nechává pedagogům svobodu ve výběru kurzů dalšího vzdělávání, což nemusí znamenat, že v určitých obdobích rozvoje školy nejsou vedením pro učitele organizovány či podporovány vzdělávací aktivity, které podporují rozvoj inkluze. Příkladem mohou být jak škola

<sup>56</sup> Obtížnost se týkala zejména vymezení náročných situací a odstupňování míry samostatnosti jejich řešení.

Skleněná, kde všichni učitelé prvního stupně absolvovali specializační studium „dyslektický asistent“, tak škola Jezerní, která v uplynulých letech realizovala projekt z evropských fondů zaměřený na podporu a rozvoj výuky dětí se specifickými poruchami učení a chování. Výsledky naměřené touto položkou tedy vnímáme jako odraz aktuální situace.

**Tabulka č. 7: Výběr a zaměření kurzů dalšího vzdělávání ve školách – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
1	Učitelé si sami vybírají takové kurzy dalšího vzdělávání (DVPP), které jim pomáhají účinně reagovat na různorodost žáků ve škole.	Škola Skleněná = 1,1 Škola Lesní = 0,8 Škola Jezerní = 0,7
0	Pedagogové si vybírají kurzy DVPP podle vlastního uvážení.	
2	Škola podporuje, příp. organizuje kurzy DVPP, které učitelům pomáhají účinně reagovat na různorodost žáků ve škole.	

## Kultura

Nyní se dostáváme k druhému oddílu dotazníku, který byl zaměřen na kulturu školy, která, jak jsme již řekli v úvodu, byla z hlediska inkluzivního potenciálu pedagogů ohodnocena jako nejméně rozvinutá oblast. V použitém dotazníku se k oblasti kultury školy vztahovala následující témata: participace žáků na chodu školy, spolupráce s rodiči (komunikační kanály, zapojování do práce školy), zapojení pedagogických pracovníků do průběhu porad, zázemí učitelů (pro konzultace s rodiči, možnosti využívání techniky), podpora spolupráce mezi učiteli, spolupráce s vnějšími partnery a sdílení informací o žácích.

V našich datech poměrně jasně vykristalizovaly dvě položky na krajních pólech spektra průměrných hodnot a o nich nyní bude řeč.



**Tabulka č. 8: Způsoby komunikace školy s rodiči – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
1	Způsob komunikace s rodiči určuje škola, na požádání je schopna přizpůsobit komunikaci podle individuálních potřeb rodičů (např. z důvodu neznalosti českého jazyka, z důvodu omezeného přístupu k internetu).	Škola Skleněná = 1,94 Škola Lesní = 1,91 Škola Jezerní = 2,00
2	Komunikace mezi školou a rodiči je vedena několika způsoby (písemně, ústně, osobně, telefonicky, elektronickou poštou apod.) a rodiče využívají tyto způsoby komunikace podle toho, jak potřebují.	
0	O způsobu komunikace s rodiči rozhoduje škola, obvykle volí stejný způsob komunikace pro všechny rodiče (např. písemné sdělení v žákovské knížce).	

Pedagogové ze všech tří škol jsou víceméně za jedno, že jejich školy mají rozvíjené rozmanité způsoby komunikace s rodiči, které jsou využívány podle potřeb rodičů. Naše zkušenosti z pobytu ve školách s tím korespondují. Snad nejvíce se v tomto směru profiluje škola Jezerní – je silně zaměřena na rodiče a vstřícně reaguje na jejich podněty.

Velmi odlišně vypadají průměrné hodnoty položky zaměřující se na sdílení informací o žácích.

**Tabulka č. 9: Sdílení informací o žácích – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
2	Informace o žácích nejsou učiteli sdíleny, všechny údaje o žácích jsou považovány za přísně důvěrné a k dispozici je mají pouze ti, kterých se týkají.	Škola Skleněná = 0,18 Škola Lesní = 0,57 Škola Jezerní = 0,29
0	Většina informací o žácích je učiteli sdílena, sdíleny nejsou pouze citlivé údaje o žácích.	
1	Informace o žácích nejsou učiteli sdíleny, ale některé informace jsou zpřístupňovány i těm, kterých se bezprostředně netýkají (např. na pedagogické radě koluje známkovací arch, informace o prospěchu žáků jsou na nástěnce, učitelé si sdělují informace o rodinách žáků, které neučí).	

Uvedená položka je konstruována na základě předpokladu, že informace o žácích (zejména informace vážící se na diagnostiku žáka nebo jeho rodinné poměry) jsou osobní a měli by je znát pouze ti, kteří jsou bezprostředně s žákem v kontaktu. Rezonuje víceméně se sociálním modelem inkluze, ze kterého celý nástroj vychází (Lukas, 2012). Zdá se, že tento diskurz není českým poměrům vlastní. Spíše jsme se setkali s postojem opačným, a sice že by měli být o specifikách žáků informováni přinejmenším všichni členové pedagogické rady, neboť to zaručuje adekvátní postup v případě akutního problému (zdravotní potíže, konflikt mezi žáky apod.). Víceméně na všech školách jsou přinejmenším učitelům dané třídy zveřejňovány výpisy z odborných vyšetření, běžně se mezi učiteli debatuje o rodinách žáků. Ve školách je ale přítomen diskurz důvěrnosti takových informací, přístup k nim má také určitá pravidla. To v podstatě odpovídá mechanismu integrace, na kterém naše školství funguje, kdy zacházení s žáky ve školách je do značné míry upravováno podle doporučení odborníků z PPP, SPC nebo lékařů, proto nemusí být nízký průměr u této položky překvapující.

## Praxe

Oddíl mapující v dotazníku oblast praxe školy otevíral témata vázaná převážně na výuku (práce žáků s informacemi, diferenciaci žáků na výkonnostní skupiny, diferenciaci učebních cílů a učebních úloh, hodnocení žáků a učebních materiálů) a práci učitelů (vzájemné návštěvy ve výuce, promyšlenost výuky a schopnost argumentace ve prospěch volby konkrétních postupů, role učitele ve výuce). Mezi školami se v tomto případě již objevovaly větší rozdíly, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že právě podoba samotného pedagogického procesu, v jehož utváření mají školy značnou autonomii, je tím, co školy dnes od sebe odlišuje. Také uvnitř škol samotných se lze setkat s rozdílným pojetím výuky, neboť samotní učitelé disponují značnou mírou autonomie při konečné realizaci výuky. Proto v tomto případě upozorníme pouze na výsledky jedné položky na obou stranách spektra – tedy položky s nejvyšším a nejnižším dosaženým průměrem.

Nejvyšší průměrné hodnoty ve dvou z našich škol – Skleněná a Lesní – a poměrně vysoké průměrné hodnoty také ve škole Jezerní vykazala položka týkající se promyšlenosti výuky z hlediska vazby mezi cíli a volbou didaktických metod ze strany učitelů. Hodnoty jsou následující.

**Tabulka č. 10: Koncepčnost výuky – průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
2	Učitelé jsou připraveni vysvětlit, proč používají určité metody výuky a jak tyto metody přispívají k dosahování vzdělávacích cílů.	Škola Skleněná = 1,81 Škola Lesní = 1,91 Škola Jezerní = 1,65
0	Učitelé vyučují převážně tradičním způsobem a nezamýšlejí se nad tím, proč pro určité cíle volí právě tu či onu metodu práce.	
1	Učitelé do své výuky zařazují promyšlené projekty; v běžné výuce postupují rutinním způsobem a nezamýšlejí se nad tím, jak výuka přispívá k dosahování vzdělávacích cílů.	

Výsledky v jednotlivých školách korespondují s tím, co jsme zjistili v hloubkových rozhovorech. Škola Lesní, jejíž vedení klade velký důraz na vzdělávací výsledky, na diferenciaci ve výuce a na citlivost vůči individuálním specifickým, dosáhla nejvyššího průměru. V případě této školy pozornost vůči kvalitě pedagogického procesu dokladuje také skutečnost, že škola byla v průběhu příprav na realizaci kurikulární reformy zařazena mezi školy pilotní, jde tedy o školu, jejíž učitelé jsou schopni své pojetí výuky pojmenovat a vysvětlit. Vyšší hodnoty ve škole Skleněné lze také vnímat jako odraz „nestylizovaných“ odpovědí, neboť vedení školy má tendenci sledovat aktuální pedagogické trendy a cíleně je ve škole implementovat, účastní se některých certifikačních programů a obecně je nakloněno pedagogickým alternativám, což podle nás ve výsledku vede k jasnější artikulaci argumentů ve prospěch konkrétní podoby realizace výuky. Tyto silné akcenty na diskuzi o cílech a podobě výuky jsme nenašli ve škole Jezerní, ačkoliv ani v jejím případě nejsou hodnoty položky nízké.

Nejnižší průměr ze všech odpovědí v oddíle praxe se objevil u položky mapující směr pedagogické komunikace v hodinách.

**Tabulka č. 11: Směr pedagogické komunikace ve výuce  
– průměrné hodnoty**

Bodová hodnota	Znění varianty položky	Průměrná hodnota položky
0	Většinu času ve výuce se žáci obracejí s otázkami, odpověďmi a výsledky řešení pouze k učiteli.	Škola Skleněná = 1,00 Škola Lesní = 1,02 Škola Jezerní = 0,82
2	Učitelé nezaujímají ve třídě centrální postavení (žáci mohou většinu času hovořit jeden ke druhému, kladou si otázky navzájem, z hodiny odcházejí i s nezodpovězenými otázkami atd.).	
1	Učitel zadává krátké skupinové činnosti pro zpestření výuky, shrnuje, co žáci řekli a vytvořili, parafrázuje žáky apod.	

Domníváme se, že hlavním důvodem nižších hodnot by v tomto případě mohla být kombinace přetrvávajícího tradičního modelu komunikace v kombinaci s nedostatkem informací respondentů o reálné podobě výuky u kolegů. Pouze jedna ze škol má zavedený povinný prvek v oblasti kolegiální spolupráce (vzájemné návštěvy pedagogů v hodinách<sup>57</sup> – jde o školu Lesní), takže tam můžeme předpokládat, že pedagogové mají větší přehled o práci kolegů.

## Závěrem

Jakkoliv nelze prezentované krajní výsledky diskutovaných položek dotazníku příliš přeceňovat, na úrovni hodnot indexů korespondují se zkušenostmi ze školského terénu, které naznačují, že doména politiky a praxe je tím, čemu je ve školách věnována přednostně pozornost. Povinnost dodržovat legislativu, formulovat cíle a plány školy (politika) a na druhé straně nutnost reagovat každodenně na podněty ve výuce (praxe) vede ředitele a jejich řídicí týmy především k rozvíjení těchto domén. Řízení a práce s poslední diskutovanou doménou, kulturou školy, je obecně považována za obtížný úkol pro vedení škol (např. Dalin, Rolff & Buchen, 1996; Fullan, 1993), v tomto bodě lze tedy nejnižší hodnotu indexu kultury vnímat jako očekávatelnou.

<sup>57</sup> Jde o povinnost dvakrát ročně navštívit někoho z kolegů ve výuce.

## 5.2.2 Otevřenost

Otevřenost škol k přijímání všech žáků (i těch, kteří žijí mimo spádovou oblast) je v námi zkoumaných školách dlouhodobě silným atributem školy a z hlediska inkluzivního vzdělávání se jedná o typicky proinkluzivní nastavení (The Salamanca, 1994; Guidelines, 2005).

### Politika

V politice našich škol je otevřenost vůči vnějšímu okolí demonstrována velmi zřetelně např. prostřednictvím názvů školních vzdělávacích programů (typické pro školy Skleněnou a Lesní) a zejména v koncepčních dokumentech škol. Školy dávají otevřeně najevo svou ochotu přijímat všechny žáky – tedy nejen děti ze spádové oblasti, ale i žáky, kteří na jiných školách selhali nebo byli označeni za problematické. V jazyce dokumentů je otevřenost všech tří našich škol spojována s respektem k právu rodičů vybírat pro své dítě základní školu podle jejich preferencí a s důrazem na vytváření vazeb mezi školou a okolím v duchu tzv. komunitní školy (škola Jezerní), případně školy jako součásti místní komunity (škola Skleněná a Lesní).

Motivace k otevřenosti škol nemusí být vždy jasná, ale v každém z našich případů má více zdrojů. Jednak jde o skutečně osobní a na škole Skleněné i sdílené přesvědčení členů úzkého vedení škol, které je posilováno školsko-politickým vlivem a celospolečenským tlakem na inkluzivní směřování, jinými slovy politickým tlakem na otevřenost škol.

*My třeba hodně do školy přijímáme žáky, kteří třeba na jiných školách měli problémy, jo. Bylo tady x žáků z B. [blízké město], kteří měli třeba výchovné problémy, i třeba s drogama. A nebráním se tomu, i kdybych mohl odmítnout ty žáky..., vždycky jsem k tomu přistupoval tak, že zkusme to [...]. Každý ten žák tady v té škole, řekl bych, má své místo. Ať je teda jakýkoliv [...], oni se jako v zásadě nezměnili, ale třeba alespoň dochodili tu školní docházku. (ředitel školy Lesní)*

Stejně tak nelze opomenout, že školy jsou financovány podle počtu žáků a od počtu žáků se odvíjí i počet pedagogických pracovníků (zejména asistentů pedagoga), a tak ve hře může zůstat i finanční motivace k otevřenosti, resp. „sebezáchovný pud“ školy. Vedoucí pracovníci tedy nepopírají ani sílu finanční motivace, která vede k otevřenosti. Dokud mají školy kapacitu, jsou ochotny přijímat i žáky s rizikem, kteří bydlí mimo jejich spádovou oblast (typické pro školy Skleněnou a Lesní).

*Svého času taky ještě třeba nebylo tolik dětí, jo. Bylo méně dětí ve třídách a bylo obecně málo dětí, že třeba brožilo, že se škola může zavrátit. Takže to byl ještě argument, že v podstatě každý dítě dobrý, ale tenhle argument už teda pomínil. Teď jde teda spíš opravdu o to, že tento trend je obecně ve společnosti. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

*Tady je konkurence, my si nemůžeme dovolit něco jako nedělat, my musíme bojovat o děcka a bojujeme o místa [myšleno pedagogických pracovníků], tak je to taky. (ředitel školy Skleněné)*

*No, co si budem povídat. První na řadě jsou a vždycky budou peníze. Abychom mohli zaplatit učitele, tak potřebuju mít dostatek žáků. Takže tenhle ten nedostatek žáků bývá hodně vysoko postavenej, nad těma ostatníma požadavkama. Nemáme důvod vlastně nepřijímat [...], nevím, co by se muselo stát, jaký by to dítě muselo být, abychom ho nevzali, takže to jako moc nezkoumáme [...]. Prostě, zjistíme si samozřejmě, o co se jedná [...]. (zástupce ředitele školy Lesní)*

I přes ohledy na potřebný počet žáků dominují v politice otevřenosti škol Skleněné i Lesní altruistické motivy. Převažující motiv dát žákovi (a jeho rodičům) další šanci, je ve škole Skleněné podporován i tendencí poskytnout každému, kdo potřebuje, profesionální podporu, což zvnějšku může vyznívat jako soutěživost typu „vy jste to nezvládli, my to zvládneme“.

*My jsme outlocitní až tak, že se to obrací proti nám. Že už se o nás ví, že bereme každýho. (ředitel školy Skleněné)*

*Když my jsme schopní pro ně [myšleno žáky se specifickými vzdělávacími potřebami] dělat určité nadstandardy, tak at' se vybičujou i jiný školy. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Trochu jinak je politika otevřenosti vnímána ve škole Jezerní. Tato škola je úzce svázána s místní komunitou a otevřenost je spojována primárně s ní, jakkoliv ekonomické motivy jsou také ve hře.

*... jsme na vesnici, no a ta koncentrace škol je tady hodně velká, takže všechny ty děti potřebujeme. [...] Zatím jsme žádné dítě neodmítli, musím říct. Jedině třeba teď, co máme devítka, tak už od šestky jich bylo 30, pak jsme to teda ještě navýšili na 32... (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Politika otevřenosti není jen tichou dohodou členů úzkého vedení škol, ale klade se důraz na její transparentnost navenek a sdílení mezi aktéry školy. V této souvislosti nelze opomenout, že se vedení škol stává zprostředkovatelem i nositelem inkluzivní politiky státu, na kterou ne vždy pozitivně reaguje i část odborné veřejnosti.

## Kultura

Jak už jsme uvedli výše, na všech námi zkoumaných školách se daří prosazovat politiku otevřenosti. Učitelé jsou s politickým směřováním svých škol, které se odráží ve vizích a cílech, obeznámeni, a více či méně ochotně tuto politiku sdílejí. Doklad o tom, že učitelé vědí o politice otevřenosti školy, potvrzují i data z dotazníků, která uvádíme v předchozí části textu. Co však z dotazníkových dat vyčíst nelze, je míra ochoty učitelů sdílet a přijímat proinkluzivní politiku školy. Od učitelů nebylo možné očekávat, že by v rozhovorech s námi otevřeně odmítali politiku své školy, a sami ředitelé připouštěli, že ne vždy se daří přesvědčovat učitele o tom, že je třeba otevřít školu skutečně všem. Otázkou tedy zůstává, jak vedení podporuje sdílení přesvědčení o potřebě mít školu otevřenou skutečně pro všechny. To jsou základní úkoly vedení školy pro práci s kulturou školy.

Vedení na našich školách k těmto otázkám přistupuje pokaždé trochu jinak. Ve škole Skleněné usiluje vedení o vysokou míru sdílení politiky otevřenosti školy a základní strategii, jak toho docílit, vidí v argumentaci, ve využívání dosavadních zkušeností svých i členů pedagogického sboru, ve vyjadřování respektu k pocitu přetíženosti učitelů a zejména v osobní angažovanosti při řešení problémů.

*Samozřejmě někteří učitelé ještě dneska mají ten odlišný názor, ale už je to čím dál menší skupina, protože dneska máme víc už těch integrací [...]. Oni si zvykli, že to tak prostě je. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

*Dnes už cítím, že říkají, že to není výmysl... Neříkají, že to nechcou dělat, cítím, že se snaží, ale že už je to strop. (ředitel školy Skleněné)*

Ve škole Lesní je sdílení politiky otevřenosti ovlivněno především osobou (charismatem) ředitele školy a podobně jako ve škole Skleněné umocněno respektem k jiné osobní zkušenosti a individuálnímu přesvědčení každého z učitelů.

*A teď zase vidíte, z těch deseti učitelů, co ve třídě toho T. [žáka] učí, ty různé pohledy, jo. Někteří by Vás sežrali, jak se říká... Ale říkám, to je jako legitimní ten pohled těch učitelů. Každý jsme nějaký. [...] Vždycky se prvně musíme vžít [myšleno vedení školy] do role toho učitele, z té druhé strany. Když něco nařizujeme nebo prosazujeme, tak se vždycky jako vžít do té druhé strany. (ředitel školy Lesní)*

Společnými symboly, jak úzké vedení školy projevuje svou otevřenost, jsou na našich školách otevřené dveře ředitelny, klíče ve dveřích ředitelny zvnějšku či častý pohyb členů úzkého vedení po chodbách školy. Takovým chováním dávají členové úzkého vedení najevo nejen svou otevřenost vůči všem aktérům školního života, ale i otevřenost ke sdílení problémů s učiteli.

Jiným symbolem otevřenosti školy je způsob komunikace s rodiči, zřizovatelem a jinými vnějšími subjekty. Logicky zde zásadní roli sehrává i lokalita školy.

*Takže tam [myšleno na školské radě] se projednávají takový ty věci širšího významu. Plánování a takový ty věci. Na těch schůzkách sdružení rodičů je to takový bližší, protože oni nám tam říkají ty konkrétní problémy ze tříd, ale někdy se vyjadřují i k tomu, jak by se mělo učit, [...] ale v podstatě nám zatím nevznikl nějaký problém, co bychom řešili. Rodiče jsou zatím teda spokojeni, plus co si vyřeší s třídními učiteli.* (ředitel školy Sklelněné)

*Protože jsme malá obec [...], tak ono to funguje i tak na té stránce osobní. Že se všichni známe, na zastupitelstvu si všichni tykáme, prostě jsme tady jako v jedné obci. Když je něco zřejmá a chtějí vědět [...], tak samozřejmě tam okamžitě informuju. Nebo prostě rodič, něco se mu nelíbí, tak jde, zaklepe a zeptá se [...], jako my si posedíme, pěkně si povykládáme vždycky, dáme si kávičku u toho [...].* (zástupce ředitele školy Lesní)

*A my, když bereme dítě, tak je pozveme sem i s rodiči, normálně do té třídy, kam by to dítě mělo chodit, aby to ti rodiče viděli. Nemám ráda takový to slibování na papírech a ústně, vždycky říkám přijďte se podívat, my tady máme furt otevřeno, tady se nic neděje, co by kdo neměl vědět, a oni si to ti rodiče řeknou.* (zástupkyně ředitele školy Jezerní)

Kultura otevřenosti školy má svůj vnější projev nejen v základní ochotě přijímat všechny děti, ale obecně i ve způsobu komunikace navenek při jednání s vnějšími subjekty (rodiče, školská rada, veřejnost) a také ve vnitřní komunikaci (respekt k individuálním ohledům učitelů, otevřená nabídka pomoci ze strany vedení apod.).

## Praxe

Proinkluzivní politika je v našich školách transparentně nastavena a vedení jednotlivých škol se více či méně snaží, aby tato politika školy byla pozitivně přijímána a sdílena. Přesto naše data ukazují, že v praxi má otevřenost škol své limity. V realitě školního života se totiž vynořují jistá praktická omezení, na která politika otevřenosti naráží, což do jisté míry podporuje odporce této politiky a oslabuje její sdílení. Tato omezení mají své příčiny:

- ve fyzickém uspořádání školy,
- v tradici či zkušenostech vedení školy a učitelů,
- v materiálních a lidských zdrojích.

Žádná z námi zkoumaných škol nemůže přijímat žáky s vážným pohybovým handicapem, neboť školy nejsou uvnitř bezbariérové. Žáků s tělesným handica-



pem není mnoho, a tak zatím nebyly školy nuceny tuto otázku radikálně řešit stavebními úpravami. Pokud školu navštěvoval tělesně handicapovaný žák, řešila se situace vždy individuálně a spíše provizorně.

Dalším limitem, který je zakořeněn ve zkušenostech učitelů i vedení škol, jsou počty žáků ve třídách celkově a počty znevýhodněných žáků v jedné třídě. Mimo vázanost na legislativní určení (maximální a minimální počty žáků ve třídách, maximální počty integrovaných žáků ve třídě) musí vedení školy zvažovat naplněnost a složení jednotlivých tříd, pokud se v nich společně vzdělává více znevýhodněných žáků. Nejde jen o počet integrovaných žáků ve třídě, ale důležitou roli zde sehrává i typ znevýhodnění a celkový charakter třídy jako sociální skupiny. Z uvedeného důvodu je ze strany vedení škol Skleněné a Lesní věnována velká pozornost zařazování žáků do jednotlivých tříd, včetně zařazování nově příchozích žáků v průběhu školního roku.

Tato třídní „alchymie“ má za cíl vytvořit vhodné podmínky pro učení, zajistit bezpečí žáků a jejich spokojenost ve třídě a v neposlední řadě jde také o to, aby učitelé nebyli nadměrně zatíženi a stresováni obtížně zvladatelnými třídami. Nicméně složení tříd je považováno za řešitelný problém, který skutečně jen ojediněle vede k rozhodnutí o nepřijetí rizikového žáka.

*Když se dostáváme ke těm problematictějším žákům, tak tam to zařazování vesměs u nás řeší paní psychologka a paní výchovná poradkyně na základě spolupráce s poradnami, espécéčkama a podobně [...]. Kritériem pro umístování žáků by měla být jejich spokojenost a u učitelů klid na práci. Prostě spokojenost s prostředím, s chováním těch ostatních žáků, celé školy. (zástupce ředitele školy Lesní)*

Přesvědčení o tom, že je třeba hledat pro žáka to nejvhodnější zařazení také s ohledem na jeho spokojenost v kolektivu dětí, vede školu Lesní i k uplatňování na první pohled protiinkluzivních opatření (specializované třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením v nitru školy), která jsme zmínili již v jiné části publikace. Velkou roli zde také sehrává zkušenost učitelů s těmito typy tříd, pověst školy a její tradice (dlouholetá práce s žáky s mentálním postižením), která je oceňována a přináší dobré výsledky.

Ve škole Skleněné je při zařazování žáků do tříd zvažována zátěž jednotlivých učitelů, přičemž snahou vedení školy je nepřetěžovat jednotlivce a nastavit optimální pracovní zatížení pro každého z učitelů. Za léta zkušeností se úzké vedení školy dopracovalo k odhadu maximálního počtu asi 30 individuálně integrovaných žáků ve škole (viz tabulka č. 2), na úrovni tříd pak odhaduje maximální zatížení počtem tří tzv. náročných dětí. Z uvedeného je zřejmé, že inkluzivní zásady nejsou uplatňovány jednostranně pouze k žákům, ale i k učitelům.

Určítým limitem pro absolutní otevřenost školy k přijímání všech žáků jsou i materiální a lidské zdroje. Mezi klíčové úkoly pro vedení škol patří zajišťování financí na asistenty pedagoga a školního psychologa či další specializované pracovníky. I když ředitelé škol na tato praktická omezení poukazují, nepovažují zatím tyto limity za zásadní; zároveň však vyjadřují obavy do budoucna, budou-li počty žáků s různými handicapů růst bez navýšení financí na podpůrný systém.

## Závěrem

Otevřenost je základním charakteristickým znakem politiky každé z námi zkoumaných škol a výsledky z dotazníků naznačují, že proinkluzivní politika má silnější odraz v praxi škol (školy se musejí s takovým nastavením nějak vypořádat, aby přežily) než v jejich kultuře. Zároveň jsou zřejmé individuální strategie, kterými se vedení škol snaží o sdílení své politiky otevřenosti a o podporu kultury otevřenosti – k vnějším subjektům i do nitra školy. Realita praxe pak stanovuje určité limity otevřenosti, které jsou pro jednotlivé školy charakteristické a zůstávají tak výzvami pro budoucí směřování.

### 5.2.3 Sociální klima

Další z kategorií, která se objevila v datech ze všech tří zkoumaných škol, bylo sociální klima, které odráží kvalitu vztahů lidí ve škole, zejména mezi samotnými žáky, ale i vztahů žáků ke škole a k samotnému učení. Při vědomí silné redukce<sup>58</sup> (srov. Ježek, 2003; Mareš, 2003) tyto vztahy shrnujeme pod pojem sociální klima školy (Mareš, 1998). Tato redukce rovněž odráží selektivní uvažování vedoucích pracovníků o řízení sociálního klimatu ve škole v kontextu inkluzivního vzdělávání, neboť zmíněná témata se objevila jako významná komponenta školního života, které vedení škol věnuje pozornost a dává ji do vztahu s inkluzivním vzděláváním. Zdá se, že jde o komponentu poměrně podstatnou. I když v prvním plánu podpory inkluzivního vzdělávání jde ředitelům

<sup>58</sup> Redukce se týká zejména spektra jevů zahrnovaných pod uvedenou kategorií (opomíjíme např. parametry fyzického prostředí škol), perspektivy aktérů (vybíráme to, čemu věnuje pozornost vedení škol), ale také terminologie, když užíváme pojem sociální klima školy. Školu vnímáme jako organizační jednotku nadřazenou menším organizačním jednotkám uvnitř školy (zejména školním třídám), jež mohou mít specifické sociální klima. Jeho ovlivňování může být rovněž cílem řídicích snah. V případech, kdy považujeme za potřebné upřesnit, jaké úrovně či koho se řídicí aktivity ve škole týkají, tak činíme přímo v textu.

školy zejména o zajištění dostupnosti vzdělávání běžného typu pro všechny děti bez rozdílu, hned druhou starostí jsou snahy o dosažení vzájemné akceptace, sounáležitosti, spolupráce, členství a odpovědnosti všech aktérů školního života. Podobně je akcent klimatu inkluzivních škol zdůrazňován i v jiných dokumentech a sděleních (Carrington & Robinson, 2004; Soodak, 2003; The Salamanca, 1994; Guidelines, 2005). Jmenované charakteristiky nejsou samozřejmě součástí života ve škole, jejich kultivaci a rozvoji je potřeba věnovat cílenou pozornost a vytvářet mechanismy, které ji podpoří. Vedení jednotlivých škol se mezi sebou liší ani ne tak praxí, kterou lze vztáhnout k budování příznivého sociálního klimatu (konkrétní aktivity a mechanismy, které je podporují), ale spíše pozorností věnovanou pojmenování cílů a záměrů těchto snah (politika) a jejich hodnotových či postojoyých východisek (kultura).

## Politika

Věnovat pozornost kvalitě vztahů je dnes víceméně povinnou součástí řídicí agendy v základních školách. Musí být přinejmenším zohledňována ve školních preventivních plánech, objevuje se ale také jako součást vzdělávacích cílů a obsahu (osobnostně sociální výchova, multikulturní výchova aj.). Vedle toho jsou ve školách zdůrazňována přesvědčení, že prospívat, rozvíjet se a učit se může člověk jen tehdy, cítí-li se v daném prostředí bezpečně a dobře. Proto se také v politice našich zkoumaných škol objevují akcenty na budování příjemného a bezpečného prostředí. V rovině ideálu to některé ze škol ve svých dokumentech pojmenovávají např. následovně:

*Naším hlavním cílem je, aby žáci i učitelé chodili do školy rádi. (školní vzdělávací program školy Jezerní)*

*Naši prvořadou snahou je proměnit školu v takové prostředí, ve kterém se dětem s různorodými vzdělávacími potřebami dostane nejen kvalitní vzdělávací péče, ale kde se také budou cítit bezpečně a spokojeně. (školní vzdělávací program školy Jezerní)*

*Klademe tady důraz na přijetí nových dětí do kolektivu. Ty holky na prvním stupni to mají vymakaný, že prostě se jim věnují, mají různé rituály na to, jak je seznámit, jak je začlenit. [...] U druhého stupně na to taky dáváme zřetel. Tam už je to o tom třídím, který tam není furt, tam je to od osobnosti. (ředitel školy Skleněné)*

Ve vztahu k rozvoji inkluzivního vzdělávání je specifický ohled členů úzkého vedení na kvalitu vztahů mezi žáky, jejichž heterogenita ve školách roste. Vzájemná tolerance a akceptace mezi nimi není automatická, neboť děti do škol přicházejí s rozličnými postoji vůči různým sociálním skupinám, které nemusejí být právě vstřícné.

*Já su furt přesvědčený o tom, že klíčový jsou děčka. A děčka na to nepřipravíte. Děti jsou ze svých podstaty jaký jsou, a musím říct, že i zlý. Jak vyčítí slabýho jedince, tak to děčko tam prostě zahyne. To prostě nemá šanci to tam ustát. (zástupce ředitele školy Lesní)*

*Ted' jsme museli přemluvit třeba ty děčka, že jí pomůžou, té [dívce chodící o berlích]... Někteří řekli „ne“ a šlo to z rodin. Mamina řekla: „Ne, žádný pomáhání.“ Holka samý jedničky, a že maminka řekla, že tady nemá co dělat. (ředitel školy Skleněné)*

Vedení navštívených škol vnímá kultivaci dovedností žáků vycházet s dětmi s různorodým zázemím, původem a schopnostmi jako dlouhodobý a poměrně důležitý úkol, který mohou zvládnout jenom prostřednictvím záměrných sociálních podnětů. Jejich spektrum a podoba je zpravidla navrhována a prosazována členy úzkého vedení a je poměrně rozmanitá.

Společně se snahou o zajištění bezpečí dětí ve škole vedení také usiluje o to zajistit každému dítěti ve škole a třídě členství a nevylučovat ho pokud možno z žádných procesů a akcí, které probíhají. Riziko vyloučení vidí vedení našich škol jak v oblasti výuky, tak v oblasti participace na životě a akcích školy. Z pohledu vedení je podstatné, aby se ze společné výuky příliš často nevydělávali žáci, kteří potřebují více individuální péče, neboť by to mohlo ohrozit jejich postavení ve třídě. I ve škole Lesní, kde jsou oddělené třídy pro děti s lehkým mentálním postižením, je věnována velká pozornost tomu, aby tito žáci nebyli vyčleňováni ani ze společných aktivit školy a ani z výuky, je-li to možné. Limitem pro propojování žáků s mentálním handicapem a žáků intaktních se však ukázaly být organizační a finanční důvody.

*Doopravdy, to byste museli zažít, ty děčka žijí jako pospolu. Oni jenom prostě na tu matematiku, jak zazvoní, tak jdou do té své třídy, tam mají tu svou matematiku, jinak je všechno spojeno [...]. My jsme měli dvě třídy a tam se to hodilo, holky [s lehkým mentálním postižením] třeba krásně zpívaly a šly na hudečku do jiné třídy. Jenže pak se změnila počty dětí a už se to nehodilo, protože aby dva odešli a dva zůstali [...], učitele platit s dvouma děčkama [...]. To je obromá cesta tý inkluze [myšleno propojovat třídy], jenomže zas vám nebudu tajit, prostě tohle všechno vážne i na těch finančních prostředcích, abych mohl ty děčka propojit. (ředitel školy Lesní)*

*Řekla bych 80 % je ve třídě se všema a zhruba 20 %, či třeba jednou za dvě, tři hodiny, třeba matiku, nebo čtení, když něco má číst, vybírat, tak chodí sem do sborovny, a věnuje se mu úplně individuálně. Ale jakoby nechceme ho vytrhovat, ty děti, aby prostě byly v té kontinuitě. A osvědčilo se nám, že je to lepší, když jsou v té třídě. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Zvýšený zájem o klima a pohodu (nejen) žáků ve školách s vysokou diverzitou je tedy jedním ze stěžejních bodů politiky všech sledovaných škol. To v širším pohledu na český školský kontext potvrzuje i Tematická zpráva České školní

inspekce z roku 2014 věnovaná inkluzivnímu vzdělávání (Tematická, 2014). Jedním z prostředků, pomocí něhož vedení usiluje o naplnění klimatu „pohody a bezpečí“, je posílení pocitu sounáležitosti všech lidí ke své škole. Tento pocit se silně promítá do kultury školy.

V neposlední řadě je třeba zmínit přesvědčení vedení všech škol, že s pocitem spokojenosti a bezpečí ve škole souvisí také oblast učení. Tématem, které je v českém školství hojně diskutováno, je nízká motivace a někdy i nechuť žáků k učení a vzdělávání. Daný problém je reflektován vedením všech tří škol. Je řešen jednak postupným zaváděním známkování v průběhu prvních ročníků (škola Skleněná), ale také promyšleným dávkováním zkoušení a domácích úkolů (škola Jezerní a Lesní).

*Všechny děti se těší do první třídy a potom časem to nadšení vyprchá. Tak já zastávám názor, že je potřeba, aby to vyprchalo co nejpозději. Když to vyprchá ve trojce, ve čtverce, tak to je fajn, ale když to vyprchá už v pololetí první třídy, tak je něco špatně. (zástupkyně ředitele školy Skleněná)*

Politika zaměřená na příznivé klima se promítá i do úsilí zajistit přiměřenou náročnost výuky tak, aby odrážela požadavky školy a školního vzdělávacího programu a přitom se negativně neodrážela v klimatu školy.

## Kultura

Aby se žáci cítili ve škole dobře, musejí mít pocit, že jsou její součástí. Hodnotou je kvalitní život ve škole jako celku (komunitě) a neuzavírání se za zdi jednotlivých tříd. U vedení škol vidíme velkou snahu jasně žákům vymezit jejich příslušnost a členství ve škole. Ve dvou ze sledovaných škol za tím účelem zavedli přijímací, resp. vyřazovací rituál, kterého se účastní buď celá škola (škola Skleněná), nebo širší příbuzenstvo, popř. občané obce (škola Jezerní). Tento zvyk je již součástí kultury těchto škol a signalizuje nejen samotným aktérům, ale vlastně všem ve škole počátek či konec členství.

*To už je takovej rituál, že prvního září devátáci dávají šerpy prvňákům a na konci roku máme takový vyřazení těch devátáků, protože dělají absolventské práce... to je taková malá maturita... a zase ti prvňáci jim na konci dávají zvonečky. Každý deváták dostane zvoneček, že tady končí. (ředitel školy Skleněná)*

Vedení tedy podporuje skrze rituály, na které se již všichni těší, pocit sounáležitosti žáka ke své škole. Uvítání ve společenství školy signalizuje pozitivní přijetí, akceptaci, což lze považovat za základ budování vztahu ke škole a lidem v ní. Za prvky kultury lze také považovat různé symboly, kterými se sounáležitost ke škole posiluje (např. trička apod.).

Dalším znatelným rysem kultury je snaha o toleranci – jak k žákům, tak i učitelům. Již jsme ji zmínili v portrétu školy Lesní. Dětem se přiznává právo na nedokonalost v přípravě do školy či v jednání i v oblastech, ve kterých bylo ještě před několika lety běžné děti sankcionovat. Znamená to, že se vedení snaží rozlišovat mezi zásadními pochybeními, která je třeba ihned trestat, a nedokonalostmi, nad kterými je užitečnější přimhouřit oko. Tolerance vede k posilování kultury bezpečí, která je bází, na níž lze příznivé sociální klima budovat.

Kultura tolerance do určité míry mění podobu požadavků na chování a učení dětí. V proinkluzivně vedených školách se od učitelů požaduje, aby dokázali rozvíjet osobnostní a sociální kompetence žáků a tento akcent přirozeně přináší zvýšené nároky na odborné kompetence učitelů. Jejich tradiční učitelská role a tedy i požadavky na jejich dovednosti se rozšiřují, což může být u některých i zdrojem jisté rezistence.

*My se hodně snažíme o sociální výchovu a myslíme si s vedením, že sem patří ta výchova. Aby odsud vylezlo dítě, který je socializovaný. A myslím si, že první stupeň, ty holky to tak cítí taky, a drubstupňáci říkají: „to sem nepatří, my je máme naučit matiku a fyziku“, tak tam trošku bojujeme. (ředitel školy Skleněné)*

Součástí kultury všech škol je vnímání mezilidských vztahů jako produktu řízených a také dlouhodobých snah. Úzké vedení se jim věnuje mj. proto, že diverzita žáků ve škole je výsledkem (nezřídka konzultovaného) rozhodnutí ředitelů, kteří tím přebírají formální i osobní odpovědnost za to, jak budou děti ve škole prospívat. Běžnou součástí života ve škole se tedy stává celá řada aktivit (viz praxe) zaměřených na budování dobrých vztahů mezi všemi subjekty školy. Viditelná je snaha pracovat s problémy a konflikty jako s běžnou součástí lidského života i školy. Problémy nejsou zveličovány a je upřednostňována orientace na společné hledání řešení zaměřeného na budoucnost, které prospěje všem. Zdrojem pomoci jsou nejen učitelé, ale i jiní odborníci uvnitř i vně školy. Na důležitosti tedy získává schopnost vedení školy podporovat spolupráci napříč školou i s vnějšími subjekty. Všechny personální zdroje lze mobilizovat za účelem zajištění příjemného a bezpečného klimatu ve škole pro všechny.

## Praxe

Výše zmíněná politika školy, její cíle a hodnoty v oblasti kultury, se zřetelně promítaly do praxe škol. Spektrum činností využívaných školami k zajišťování příznivého a bezpečného sociálního klimatu je poměrně široké. Na některé z aktivit jsme již upozornili v souvislosti s cestami, jakými školy realizují svou

politiku a kulturu. Nyní se podíváme – z pohledu vedení – na nejdůležitější mechanismy posilující pozitivní a bezpečné klima ve školách.

Řídicím mechanismem, který je při budování pocitu bezpečí ve škole vedením škol využíván, je monitorování kvality vztahů mezi žáky. Ti mají řadu příležitostí, jak mohou ventilovat případné problémy či nejistoty ve škole. Kromě toho ve všech školách nejméně jeden člen vedení pracuje s otevřenými dveřmi. Dostupnost významných osob ve škole zmenšuje distanci mezi dětmi a dospělými, ze které těží nejen dospělí, ale také děti. Děti jsou pochopitelně informovány, na koho se mohou s různými druhy problémů ve škole obracet. V trojici našich škol jsou ve školách Skleněné a Lesní mnohdy za nezaujaté prostředníky při řešení problémů považováni také školní psychologové. Dostupnost a vstřícnost (i ze strany učitelů) vůči ventilování problémů dětí umožňuje členům vedení mít přehled o tom, čím jednotliví aktéři ve škole žijí, a zasáhnout v případě, kdy není v silách dítěte situaci vyřešit samostatně.

*... já mám navíc takovou výhodu, že mi děcka všechno řeknou, jo, že oni prostě řeknou: „Paní učitelko, měli jste nějakou radu? Pančelka přišla o deset minut později,“ jo? [...] Já se všechno dozvím. Já mám furt otevřené dveře, že já opravdu vím o všem, co se tady šustne. Si myslím teda. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Do řešení případných problémů a konfliktů se zapojují obvykle učitelé, vedení a poradenští pracovníci školy, škola Skleněná však také využívá externích spolupracujících organizací.

Za účelem rozvíjení vztahů mezi žáky organizují školy pravidelné aktivity či ucelené akce, na kterých musejí učitelé spolupracovat. Můžeme je kategorizovat na (a) aktivity příležitostné, sezónní nebo pravidelné a (b) školní nebo třídní.

Život žáků základní školy z velké části určuje dění ve školní třídě. Vztahy v ní jsou pro žáky klíčové a vedení škol společně s učiteli organizují celou řadu aktivit, aby žákům zajistili přístup ke společným zážitkům, ať již ve škole, nebo mimo ni. Má se za to, že právě společné zážitky umožní žákům i učitelům lepší vzájemné poznání. Za užitečný a nezbytný nástroj sloužící pro kultivaci vztahů mezi dětmi a jejich monitorování jsou ve všech zkoumaných školách považovány třídnické hodiny. Intenzivněji, každý týden jsou využívány ve školách Lesní a Skleněné, kde vedení přímo po učitelích chce, aby byly věnovány vztahům a potřebám dětí, nikoliv organizačním záležitostem. Vedení škol Skleněné a Jezerní přitom požaduje, aby si třídní učitelé vedli portfolia, která dokumentují, co se v rámci třídnických hodin odehrává. Nezřídka jsou ve škole Lesní a Skleněné přizývané školní psychologky, aby společně s třídními učiteli obohacovaly třídnické hodiny o aktivity podporující osobnostní a sociální rozvoj žáků.

*Na prvním stupni musí začínat týden tak, že si tam učitelka s něma sedne jako máma. Máme ve třídách polštáře, pokecají. A na druhým stupni je to přímo hodina v rozvrhu. ... Tam je pole jednak pro toho třídního učitele a jednak pole pro psychologku pro prevenci, pro řešení všeho. (ředitel školy Skleněné)*

Ve škole Jezerní začíná školní rok prvňákům třídním adaptačním pobytem mimo školu. Ostatní dvě školy využívají adaptační pobyty až při přechodu žáků do šesté třídy, kdy dochází k rekonstrukci školních tříd. O důležitosti, jakou vedení školy Skleněné přikládá těmto zážitkovým akcím, svědčí také to, že účast třídních učitelů nebývá ponechána na jejich rozhodnutí a není tedy zcela dobrovolná.

*Adapták, ten je výbornej, protože tam se rozkryje spousta věcí, který se normálně ve škole a ve třídě nemůže rozkryt. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

*Školy v přírodě považujeme za super nástroj a první stupeň musí jezdit na školy v přírodě. To je prostě podmínka. (ředitel školy Skleněné)*

Podobný efekt mají i společné zážitky ze školních výletů, lyžařských kurzů, škol v přírodě, zahraničních pobytů apod. V těchto případech jde také o odpočinek od tradiční zátěže ve výuce. Na výjezdech se obvykle nepožaduje trvalá připravenost ke kognitivnímu výkonu, ale spíše zhodnocení vědomostí a zdokonalování dovedností různého druhu v prostředí, které je svým charakterem příznivé pro vzájemnou komunikaci a hlubší vzájemné poznání.

*My třeba, si troufám říct, že jsme jedna z mála škol, možná v republice, v Jihomoravském kraji, která ještě dělá výlety. Klasický výlety. Dneska už to školy nedělají, protože to jsou starosti, obrovské starosti, odpovědnost a nikdo si to nechce vzít na triko. A já su zase zastáncem toho. (ředitel školy Lesní)*

S výjimkou školních výletů, které jsou stále aktivitami jednotlivých tříd, se zmíněné akce ve školách organizují napříč třídami a ročníky. Vytváří se tím potenciál rozšířit tradiční identifikaci žáků s vlastní třídou nad její rámec, což vedení školy považuje za dobrou příležitost, jak omezovat rivalitu uvnitř školy.

O dobrých vztazích mezi dětmi vedení ve školách tedy neuvažuje pouze v rámci jednotlivých tříd, ale také napříč ročníky. Nejdále v této snaze jde vedení školy Skleněné, jejíž ředitel příležitostně, avšak cíleně narušuje umělé třídění dětí do skupin podle věku, s poukazem na to, že je potřeba děti všeho věku ve škole vystavovat různorodým socializačním podnětům přímo ve škole. Proto v této škole budují systém partnerských tříd, které spolu zpracovávají projektové úlohy. Každá třída z prvního stupně má svou partnerskou třídu na stupni druhém. Podobné příležitosti k setkávání a spolupráci dětí různého věku



podněcují také ve škole Jezerní vytvářením věkově smíšených týmů v rámci celoškolských projektů.

*Máme partnerský třídy. Každá třída prvního stupně má partnerskou třídu na druhém stupni a tam musí udělat aspoň nějaký projekt společný za školní rok. ... Takže to je jeden nástroj, že se ti malí nebojí těch velkých a ti velcí se zas chovají jinak k těm malým, že musí pro ně něco připravit. (ředitel školy Skleněné)*

*Takže to máme od první až do deváté, aby si ty děcka na sebe zvykaly, pomáhaly si a tak dále. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Ve zmíněných školách se jedná o zaběhané postupy, které z organizačního a realizačního hlediska fungují dobře, vedení škol však nemá doklady, nakolik opravdu přispívají k dobrým vztahům mezi dětmi.

V souvislosti s organizováním výletů a adaptačních kurzů v (pro)inkluzivních školách by neměla zapadnout diskuze týkající se sociálně znevýhodněných rodin a jejich možností financovat tyto aktivity pro své děti.

*Já prostě chci, abychom ty výlety dělali. A musím říct, že to je povinný pro ty učitele. A tam se taky projevuje to, že už vidíte, že ty sociálně slabší třeba nejedou. Prostě na to nemají. Dneska ten výlet taky není laciný, že jo. (ředitel školy Lesní)*

Vedení škol si tento handicap uvědomuje a snaží se směřovat své učitele k výběru takových společných akcí, které budou co nejlevnější. Vylučování žáků ze sociálně slabých rodin z výletů a adaptačních kurzů by bylo kontraproduktivní. Některé společné akce se školy snaží spolufinancovat z projektů, ne vždy se však taková projektová schémata daří nacházet. Nicméně, podle sdělení vedení škol nejsou tyto případy časté a rodiče se v drtivé většině snaží svým dětem na výlety a jiné akce přispět. Některým rodinám vedení školy poskytuje informace o možnostech sociální podpory a příspěvků na školní vybavení a akce tohoto druhu.

*Paní zástupkyně se snaží, protože to považuje za velmi důležité, že je přemlouvá, volá. Někteří dokonce nejsou schopni, tak tam zavolá tu sociálku... Možnosti jsou, akorát to ti rodiče neví, tak my se snažíme. (ředitel školy Skleněné)*

Pocit bezpečí a politiku nevylučování posilují i další praktické kroky ve formě nadstandardních služeb, které školy nabízejí. Ve škole Lesní a Skleněné jsou to například svačiny pro děti. Tyto služby oceňují zejména rodiče žáků.

*My tady máme jednu takovou věc, která jako na školách v podstatě není a žáci ji hodně využívají, protože my děláme svačiny. Čili žádný automaty, nic, prostě namaзанé chleba, já nevím, s nějakou pomazánkou [...], doopravdy ta svačinka je velmi výhodná, ty rodiče to stojí, myslím, jedenáct korun. Desítky let už to takhle děláme. (ředitel školy Lesní)*

Vedení škol má přehled o těch žácích, kterým rodiče neobjednávají obědy ani svačiny. Takové rodiny jsou pak vyzývány k tomu, aby aktivněji řešily svou sociální situaci (například zažádáním o sociální podporu), v některých případech přebírá aktivitu škola. Je zřejmé, že školy usilující o inkluzivní vzdělávání budou muset podobné služby nabízet a intenzivně věnovat pozornost těm žákům, pro které jsou i tyto relativně levné služby nedostupné. Jídelny jsou totiž také místem setkávání a jídlo je tématem, které děti z různých kultur může spojit.

*Na obědy chodí taky přes 400 dětí, kdo nechodí, to je spíš výjimka. A na tu svačinu taky. Je pravda, že někteří nechodí, i když to není třeba moc peněz, ale finanční důvody prostě. [...] To je problém, prostě vidíme to. Těžko to můžeme dítěti zaplatit, neděláme to [...]. Tady za mnou přišel chlapec, že by na ty obědy chodil, ale že mamka mu nechce dát ty peníze [...]. No tak samozřejmě tak třeba i tu sociálku upozorníme. Protože já si myslím, že to by měla řešit sociálka, to není věc školy, abych já volal rodiče, že mu nedávají peníze.*  
(ředitel školy Lesní)

Další službou, kterou školy nabízejí jak pro žáky, tak pro jejich rodiče, jsou školní kluby. Nejde jen o rozvoj zájmové činnosti žáků a jejich bezpečnost, ale je to prostor pro sociální kontakty a sblížování žáků. Tato služba podporuje dostupnost školy i těm, kteří přijíždějí ze širšího okolí veřejnou dopravou. Ve školních klubech čekají žáci na dopravní spoje nebo své rodiče a mohou spolu neřízeně, ale pod dohledem komunikovat a hrát si. Ve škole Lesní komunikuje vedení školy také s místními dopravci a s obcí a snaží se pro žáky dojíždějící z okolních obcí dojednat vhodnější autobusové spoje, které lépe navazují na začátek a konec výuky.

*Byli tady dva mladoši z... [myšleno z dopravní firmy], tak nám naslibovali hory doly, jak to bude všechno dobře fungovat. Splnili to tak ze dvou třetin, jakž takž. Ale teďka bychom potřebovali posunout spoj proto, abychom mohli splnit zákonnou podmínku těch délek přestávek a podobně [...], ale už o nás nechcous slyšet [...]. Děcka by mohly být o půl čtvrté doma a takhle budou doma až o pětí.* (zástupce ředitele školy Lesní)

Poslední důležitá praktická opatření, kterých jsme si všimli, se týkají výuky, která – jak jsme již zmínili – má vliv na klima ve třídách i v celé škole. Pocit bezpečí může být u dětí narušován mj. velkými změnami, mezi které lze zahrnout přechody spojené s nástupem a odchodem ze školy, ale také s přestupem z prvního na druhý stupeň. Prvnímu z uvedených přechodů věnují pozornost zejména venkovské školy z našeho vzorku. Jak škola Lesní, tak Jezerní spolupracují s místními mateřskými školami, buď formou vzájemných návštěv (předškoláci, prvňáci – škola Lesní), nebo participací budoucích třídních učitelek v edukačních kroužcích v mateřské škole (škola Jezerní). Je tedy nastolen systém spolupráce

s mateřskými školami v okolí, který přispívá ke snadnějšímu začátku školní docházky. Většina žáků se také týká přechod z prvního na druhý stupeň, který je ve dvou našich školách usnadňován, jak jsme již zmínili, adaptačními kurzy. Škola Jezerní sice adaptační kurzy nerealizuje, avšak zásadní změny a zvyšující se nároky zařazuje postupně. Od třetí třídy vyučují odborní učitelé cizí jazyky, od páté třídy pak i hlavní předměty (matematika, český jazyk, informatika) a mění se rovněž třídní učitel.

*... nám se to osvědčilo už v té pětce, změnit češtináře, matikáře, protože pak v té šestce už mají takových změn víc. Jo, a oni si zvyknou na to tempo, na způsob výuky a tak dále. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

S cílem učení žákům neznechutit, a naopak je k němu motivovat prosazuje vedení škol také jistou tolerancí vůči nepřipravenosti žáků, nabídku možnosti opravy špatných známek či oznamování zkoušení většího rozsahu.

*A teď třeba jsme se o tom bavili při čtvrtletní poradě, jakoby neustupovat dětem, ale dát jim šance, aby se mohly připravit [...]. Mě třeba strašně vytočilo, že v jeden den psali tři nebo čtyři testy. Takže jsem říkala učitelům, tudy cesta nevede. My je nechceme jako dostat špatnými známkami, my chceme, aby se nám naučili, a tím pádem jim pro to musíme dát prostor. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Zverejňování informací o zkoušení vytváří bezpečné pracovní prostředí pro žáky, ve kterém vědí, na co se mají v učení zaměřit, v jakém čase a rozsahu. Zvyšuje se tím rovněž možnost být úspěšný, což lze vnímat jako proinkluzivní opatření.

## Závěrem

Ve všech třech navštívených školách vedení artikulovalo potřebu cíleného budování dobrých vztahů ve škole a také pocitu bezpečí všech aktérů jako jeden z podstatných předpokladů pro rozvíjení inkluzivního vzdělávání. Jakkoliv by se nabízelo vysvětlení, že pozornost vůči sociálnímu klimatu může být výsledkem požadavků nastolených kurikulární reformou, přesvědčili jsme se, že tomu tak není. Svědčí o tom rozpracovaná politika a především praxe těchto škol, kterou rozhodně nelze považovat za formální. Naopak svědčí o soustředěné pozornosti vůči tomuto aspektu života školy, která se v některých případech vtělila do tradic jednotlivých škol. O důležitosti rozvíjení sociálního klimatu ve školách také svědčí práce s finančními a personálními zdroji (využívání projektových podpor či podpory školních poradců, resp. specialistů), která není zanedbatelná.

## 5.2.4 Participace

Další z klíčových znaků proinkluzivních škol, participace, se týká účasti lidí na všech oblastech života školy. Participace je považována za prostředek stimulace sociální soudržnosti ve školách a v širším kontextu i občanské odpovědnosti. Znamená účastnit se něčeho, být součástí, podílet se, cítit se zainteresován. Je obvykle chápána jako účast na procesu výuky i na procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jí bezprostředně týkají. Implikuje také členství ve školní komunitě, v níž jsou žáci oceňovanými a respektovanými partnery (Pol, Rabušicová, Novotný et al., 2006). Netýká se však pouze žáků, ale všech subjektů školy. V odborné literatuře zaměřené na rozvoj inkluzivního vzdělávání je proto zdůrazňován právě potenciál participativního stylu vedení školy (např. Antia, Gaustad & Stinson, 2002; Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013).

Participace souvisí s diskurzem o demokratizaci společnosti a považuje se za nezbytnou součást školní demokracie (Pol, Rabušicová, Novotný et al., 2006). Možnost přidat svůj hlas, resp. vyjádřit se k různým oblastem chodu školy, se stává základem účasti každého na rozhodování a více či méně skromným příspěvkem k jakékoliv změně, a tedy i rozvoji školy. Proto si v následujícím textu budeme všimát nejen toho, jakým způsobem podporuje vedení školy participaci na rozhodování či jen na dílčích změnách chodu školy, ale i jakýchkoliv prvků demokracie ve škole.

## Politika

Participace představuje zapojení žáků, rodičů a dalších subjektů do rozhodování o řešení běžných každodenních problémů i do diskuzí o dalším rozvoji školy. Ve všech našich školách je samozřejmostí, že vedení školy má zájem naslouchat hlasu jiných aktérů, včetně žáků, a zajímá se o jejich názory či problémy.

Proinkluzivní politika školy se odráží mj. i v nastavení formálních struktur, které mají podporovat participaci žáků na vedení školy. V tomto bodě se naše školy mezi sebou liší jen částečně. Žáci se na vedení škol podílejí skrze formální uskupení žákovských parlamentů (škola Skleněná a škola Lesní) nebo prostřednictvím jiné formy žákovské samosprávy (škola Jezerní).

*... my to máme nazvaný jinak. Setkání předsedů tříd s vedením. A takéže tam chodí od pětky do devítky a vždycky něco proberem. Většinou je to plán práce, plán akcí na ten následující měsíc [...]. Tak vždycky nějaký program je a během diskuze různé, tam se něco objeví. (ředitel školy Jezerní)*

Díky skutečnosti, že členy těchto uskupení jsou volení zástupci jednotlivých tříd, stávají se tyto parlamenty i specifickým komunikačním kanálem mezi vedením školy a jednotlivými třídami. Vedení školy tak také získává dobrý přehled o situaci v jednotlivých třídách.

Žákovské parlamenty, resp. samospráva mají ve vztahu k vedení školy více či méně vymezené kompetence. Lze předpokládat, že čím silněji žáci vnímají politiku otevřenosti a ochotu vedení naslouchat, tím více zájmu a odvahy pak mají vyjadřovat se k chodu školy. To však neznamená, že se žáci mohou vyjadřovat ke všemu, co se ve škole děje, a že jejich požadavky či námítky budou vždy vyslyšeny. V mnoha případech jde pouze o „vyslechnutí hlasu“, ale reakce vedení školy bývají v intencích zavedených pravidel, postupů a zásadně nemění nastavení rozhodovacích procesů. Je zřejmé, že usilování o participativní vedení neznamená vzdát se odpovědnosti za rozhodování a možnosti řídit chod školy podle osobního uvážení z pozice ředitele školy. Zdá se, že se zde rysuje poměrně nesnadný úkol pro vedení školy, které pomocí takových struktur posiluje participaci žáků na chodu školy: realizovat jasnou politiku participace, nastavit jí pravidla a v praxi pak neodradit svým konečným rozhodnutím ty, kteří přicházejí se svými – mnohdy z pohledu vedení jen obtížně přijatelnými – nápady a náměty (viz také dále).

*Máme ve školním řádu, že slušnou formou se můžou vyjadřovat ke všemu. Samozřejmě oni třeba chtějí některý věci, který nejdou. Tak si mě zavolají, já jim vysvětlím: děcka, to je moc peněz. [...] My jim říkáme, že parlament není k tomu, aby si tam stěžovali na učitele, což byla první obava kolegů. Tak říkám: ne, to si musíte vyřešit... (ředitel školy Skleněné)*

*Jo, a děcka právě s tím přišly před tou poradou pedagogickou, že jako tenhle propadl a že tam se jim to moc nezdá, že propadl zrovna k nim, že to tam narušuje trochu [mysleno klima třídy]. Já tam učím a myslím si, že to zas tak moc nevybočuje. A z té třídy, z které propadl, tak tam se to zas kapku zlepšilo, že jo. (ředitel školy Jezerní)*

Zapojení rodičů do rozhodovacích procesů je o poznání pestřejší. Rodiče jsou aktivně vtahováni do rozhodovacích procesů buď plošně (např. prostřednictvím anket), nebo skrze formální uskupení, jako je sdružení rodičů či školská rada.

*Na těch schůzkách Sdružení rodičů je takový bližší, protože tam nám oni říkají už ty konkrétní problémy ze tříd. Třeba že byla polívka studená, ale jen někdy se vyjadřují k tomu, jak by se mělo učit. [...] Na tom sdružení rodičů si řekneme, co nás čeká, plány do budoucna a oni nám řeknou ty konkrétní věci. Třeba teďka jsme řešili výuku jazýků, jak by měla probíhat. Takže tu jsme tam řešili docela dopodrobna, měli pocit, že ve druhé třídě děcka nic neumí, takže došlo tam k nějakému závěru, právě na tom sdružení rodičů. (ředitel školy Skleněné)*

*Ted' jsme tady řešili bezlepkovou dietu, ale to ne že by mezi učiteli, ale tak spíš, že jo, kuchyň, peníze, škola, rodiče, těch dětí je třeba šest a oni, že, si vyžadají od zřizovatele s náma jednání [...]. To jsme tady právě řešili loni, že rodiče si požádali, jestli by bylo možný... přímo žádost napsali na radu obce, takže ta to podstoupila škole a tak dál jo, takže to jsou spíš fakt takový... jakoby ty praktický, co se dycky tak nějak vyskytne. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Taková formální uskupení by – v souladu s jejich posláním – mohla a měla přinášet i zásadnější inspirace pro vedení školy, zdá se však, že praxe je poněkud jiná (viz dále). Vedle využívání takových formálních uskupení sází vedení škol i na neformální setkávání s rodiči – at' již na hromadných akcích, nebo jen při individuálním setkání s některým z rodičů nebo občanů obce. Obvykle se těmto formám komunikace s rodiči i občany daří v menších obcích, kde se lidé více znají a mají k sobě blíže.

*Ted' jsme měli v pátek ples a tam jich bylo několik set... Nebo na sportu se potkáváme, nebo u nás tam ted' měla ZUŠka koncert a tam byla taky celá obec, tak sem musel jít taky, abych se něco dozvěděl. (ředitel školy Jezerní)*

*Tak ti rodiče, kolikrát ještě než jdou oficiálně do školy, tak zazvoní u nás, a jako „prosím tě, a co bylo, a co mám dělat a jak s tím“ [...]. A tak řeknu: v každém případě přijď do školy a pobavíme se o tom tam oficiálně. Ale i tohleto nám udělá jakejsi obrázek [...], furt jsou to takový ty neoficiální cesty a on se ten obrázek postupně skládá a skládá... (zástupce ředitele školy Lesní)*

Je zřejmé, že i když vedení škol preferuje formální postupy, zejména jde-li o stížnosti týkající se výuky či zacházení s dětmi, považuje za cenné i drobné neformální podněty rodičů, které vyhodnocuje a pracuje s nimi. Ocenování neformálních struktur a práce s nimi jsou součástí politického nastavení školy (typické zejména pro školu Lesní a Jezerní). V praktické rovině pak mají přátelské vztahy lidí v obci se zástupci vedení školy, zdá se, celou řadu výhod, avšak i předvídatelných rizik.

Samozřejmostí v politickém smýšlení vedení škol je i udržování dobrých vztahů s obcí. V našich školách jsme se nesečkali s tím, že by obce výrazněji zasahovaly do procesů řízení. Školy takovou aktivitu od obcí ani neočekávají a mají nastavený určitý způsob komunikace. Usiluje se o oboustranný respekt a korektnost ve vztazích a o dodržování (nepsaných) pravidel a zásad, které vymezují, do čeho zřizovatel může či nemůže zasahovat.

*Obci nepřísluší hodnotit, ale na druhou stranu pravidelně dvakrát za rok zve zástupitelstvo někoho z vedení, když se řeší organizační věci, provozní a tyhle. (zástupce ředitele školy Lesní)*

Politika podporující participaci na životě ve školní komunitě i na řízení školy je vedením našich škol deklarovaná v podobě vytváření struktur pro oboustrannou komunikaci, delegování pravomocí a snahami o vymezování kompetencí jednotlivým skupinám aktérů a jejich orgánům. Nicméně v praxi samotné je pak limitována celou řadou faktorů (pasivita demokratických orgánů, nedostatek času věnovat se podnětům zvenčí, sebeobrana vedení a ochrana učitelů před stížnostmi apod.).

## Kultura

Podpora participace různých aktérů na vedení školy vychází z demokratického nastavení naší společnosti a odráží snahy o uplatňování demokracie ve školách. Zobrazují se v ní také individuální představy o demokratickém či participativním stylu vedení škol. Jak se ukázalo, naše školy se částečně liší i v tom, které hodnoty podporující participaci na vedení jsou v kultuře školy silněji zakořeněny.

Ve škole Skleněné je kultura školy silně ve vleku sdílených přesvědčení členů úzkého vedení školy, které spojuje hodnota spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Demokracie ve škole je vedením školy vnímána jako základní princip, který spravedlivý přístup ke vzdělávání zajišťuje. Navenek se pak projevuje spokojeností jednotlivých aktérů, kteří si nestěžují na zásadní věci.

*Snažíme se být školou pro demokracii, [...] děčka budou zkoumat, jestli v dokumentech škol jsou nějaký demokratický principy, [...] nástroje komunikace, jestli na škole je možnost se vyjadřovat, práce s pravidly. (ředitel školy Skleněné)*

*Rodiče jsou zatím teda spokojeni, plus co si vyřeší s třídními učiteli, [...] takže když se jim něco nelíbí, tak jdou za nimi. Ke mně se, zaplat' pánbůh, toho moc nedostalo. (ředitel školy Skleněné)*

Ve škole Lesní dominuje spíše akcent na princip rovnosti a maximálního rozvoje žáka, možnost účastnit se dění v žákovském parlamentu je vnímána také jako součást úsilí o rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků. V pojetí žákovského parlamentu se zde zobrazuje i úsilí dopřát pocit spolupodílení se na věci co největšímu počtu žáků, včetně těch ze speciálních tříd. Jde o skutečný doklad realizace proinkluzivní politiky. V žákovském parlamentu se počítá i se zastoupením žáků s lehkým mentálním postižením, kteří by v něm měli mít stejná práva i postavení. Ve škole Lesní má proto v žákovském parlamentu důležitou roli i školní psycholožka, která usnadňuje komunikaci mezi vedením a žáky.

*Víte, ten parlament, já jsem jej zřídil proto, aby měli možnost to zažít. My to dokonce máme ve větším rozsahu, tam chodí ze třídy dva zástupci, takže je to zhruba nějakých 35, skoro 40 dětí, který se toho zúčastňují. (ředitel školy Lesní)*

Pokud jde o participaci na rozvoji výuky a zlepšování výsledků žáků – tedy o jednu z klíčových hodnot školy – vedení zde spoléhá spíše na zapojení učitelů (vítaná je každá inovace výuky) než rodičů (viz dále).

Ve škole Jezerní se v kultuře školy silně objevují dvě paralelní hodnoty, které více či méně sdílejí jednotlivé skupiny aktérů školy. Důraz je kladen na nediskriminaci v širokém slova smyslu a právo každého dítěte na vzdělávání i jiné aktivity. Lidé ve škole vědí, že mají právo se ozvat, pokud budou mít jakékoliv pochybnosti, a stejně tak rodiče vědí, že každá jejich stížnost bude vyslyšena a projednána. Vedení školy spoléhá na to, že pokud by se dělo někomu jakékoliv příkoří, ozve se.

*Já vám to řeknu tak, učitel má právo říct, že si ho nevezme [myšleno žáka na výlet], protože je za něho zodpovědný. Ale nestalo se nám to. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Napříč všemi školami (ale znatelněji jsme to pocítovali ve školách Skleněné a Lesní) je podpora participace založena na hodnotě vzájemné důvěry. Vedení očekává, že učitelé i žáci budou mít důvěru ve vedení školy a nebudou se bát otevřeně hovořit o tom, co se jim nelíbí, nebo přicházet s novými návrhy na zlepšení chodu školy i individuálně.

*A jinak si myslím, že jako ta důvěra dětí, těch, kteří chtějí něco řešit a chtějí něco třeba i vylepšit v tom kolektivu, je taková, že se oni nebojí přijít. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Zejména ve dvou naposledy zmíněných školách byly ochota vedení naslouchat a vůle učitelů a žáků projevovat otevřeně své názory zřetelným prvkem kultury školy. Chtěli jsme však znát také konkrétní praktické postupy – tedy jak je participace v našich školách posilována konkrétně a co je jejím obsahem.

## Praxe

V dalším textu se tedy zaměříme na způsoby, jak jednotlivé skupiny aktérů vstupují do procesů vedení a řízení školy. Pokud jde o žáky, nejdůležitějším formálním uskupením, které se reálně podílí na vedení a přispívá tak k rozvoji školy, je již zmíněný žákovský parlament. Jeho zástupci pravidelně předávají své podněty na poradách vedení, případně informují o závěrech svého jednání na pedagogických radách, nebo své podněty předávají přímo řediteli školy.



*Jednak tam [myšleno na zasedání žákovského parlamentu] chodí pan ředitel a posílají nám i zápisy, a jednak parlament taky chodí na schůzky vedení. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

*Řešíme takový věci, který se týkají třeba provozu školy. Třeba dlouhodobě řešíme téma blůcnosti v jídelně. [...] No a částečně se to určitě zlepšilo, ale ten problém úplně vyřešený není, nicméně necháváme to na těch dětech, aby si to prostě samy řešily. (ředitel školy Lesní)*

Za pozornost stojí, že vedení škol prostřednictvím parlamentu zplnomocňuje žáky k tomu, aby se sami podíleli na řešení situace, na kterou upozorňují. Tedy skutečně aktivně participovali. Nejde jen o to, aby přinášeli náměty, ale aby nesli za řešení (spolu)odpovědnost. Žákovské parlamenty mají ve vztahu k politikám svých škol tedy i další nezastupitelnou roli v tom, že svou činností podporují sounáležitost žáků se školou. Ve škole Skleněné se dokonce žákovský parlament opakovaně pokouší o podporu školsky neúspěšných nebo sociálně znevýhodněných spolužáků, čímž přispívá k naplňování jedné z priorit rozvoje školy.

*Ředitel školy Skleněné (Ř): Ten námět tam byl, že by mohly pomáhat, ale nebyla odezva, nebyl zájem od těch děček, co by to potřebovaly.*

*Tazatel: Jako takový peer pomáhání?*

*Ř: No, takový peer pomáhání.*

Ne vždy je úsilí žákovského parlamentu úspěšné, vedení škol však práci parlamentu respektuje a oceňuje; ve škole Lesní jsou žáci odměněni za celoroční práci v parlamentu dokonce nabídkou nějaké společné zážitkové akce, např. návštěvy lanového centra.

Součástí pravidel fungování žákovských orgánů je také poměrně jasné vymezení jejich agendy – tedy toho, co parlament může a nemůže navrhopvat či řešit. V případě všech tří škol jde především o platformu sdílení informací a podnětů zejména k prostředí, provozu a organizaci školních akcí. Vedení se rozhoduje, jakými kanály a v jaké oblasti umožní žákům na chodu školy participovat. Zdánlivě nedemokratické rozhodnutí vedení o agendě žákovských orgánů má z jeho strany jasný záměr především v tom, že nechce vystavit veřejné kritice práci učitelů a tím ohrozit svůj vztah s nimi a ani narušit funkční asymetrický vztah mezi žáky a učiteli. Zkoumané školy se mezi sebou liší v důslednosti, s jakou toto nastavení udržují. Ředitel školy Skleněné zásadně nepřijímá podněty týkající se práce učitelů a doporučuje žákům volit jiné cesty (přes třídní učitele, školní psycholožku apod.).

To však neznamená, že by žáci byli vždy odmítnuti, pokud se na vedení školy obrátí se stížností na učitele. Příkladem ze školy Jezerní dokladuje, že žáci přicházejí také sami, resp. třída vyšle delegaci, pokud se něco děje na úrovni tříd. Vedení všech našich škol vždy vyslechne i neformální a neorganizovaný hlas a mají snahu věc přezkoumat a případně jednat.

Ředitel školy Jezerní (Ř): ... *když byla ve dvou paralelkách čeština vyučována jiným učitelem, tak se jim nezdálo, že měli jinou čtvrtletku, jiný zadání. Jedno bylo jednodušší a a druhé složitější. Tak, to se jim tak zdálo.*

Tazatel: *A co jste jim na to řekl?*

Ř: *No, tak v té chvíli nic, co jsem mohl říct, že jo. Ale tak pak jsem se na ty zadání podíval, a jako odlišný byly, ale samozřejmě jako že by jedna byla výrazněji těžší nebo lehčí, to nebyla. A nakonec ani ty známky nebyly, že by byla jedna třída úplně jiná než ta druhá.*

V případě stížností žáků a rodičů nejde přímo o participaci na rozhodování (v prvním plánu jde o osobní zájem), ale spíše jen o využití demokratického nastavení, které stojí v základech aktivní participace. Každý podnět, který je vedením školy brán v úvahu a přezkoumáván, může být považován za potenciální impulz k rozvoji i případným změnám v rozhodování. Vedení škol tedy pracuje nejen s neformální a epizodickou, ale i s vyžádanou zpětnou vazbou od žáků. Ve škole Jezerní například na konci devátého ročníku realizuje zástupkyňe ředitele s žáky písemnou evaluaci průběhu celé školní docházky.

*No s devátákama to dělám každý rok, protože oni už hodnotí školu. Je tam jedna z otázek – je tam x otázek – a jedna je třeba výuka kterého předmětu se mi nejvíce líbí a proč? Který předmět mi nejmíň šel a proč? A z toho zase člověk, když se tam dvacetkrát objeví: paní učitelka špatně vysvětluje látku, tak my si tu paní učitelku pozveme a zkusíme to s ní probrat, jo. Kdyby to byl jeden dva, chápeme. Ale když je to víc jak dvě třetiny třídy, tak už tam asi někde problém je. Jo, takže opravdu a pak to vlastně vyhodnotíme... (zástupkyňe ředitele školy Jezerní)*

Zjišťování zpětné vazby od žáků či jiných subjektů se považuje za demokratický princip a nepřímou je tak poskytnuta všem dotčeným subjektům možnost podílet se na rozvoji školy.

Struktury, v nichž se zapojují rodiče (sdružení rodičů a školské rady), mají přímo ve svém poslání přinášet náměty a participovat na vedení školy. Skrze tyto instituce rodiče sice iniciují řešení dílčích problémů, ale spíše jen okrajově vstupují do zásadnějších rozhodnutí a plánování dalšího rozvoje školy. Participace rodičů na životě školy se jen velmi okrajově týká koncepčních záležitostí, v naprosté většině rodiče upřednostňují individuální zájem, resp. zájem svého dítěte nad zájmem o celkový rozvoj školy, který by byl ku prospěchu všem žákům.

*No, to jsou většinou témata, který, řekněme si to upřímně, navodím já, že jo. Protože oni ti rodiče do toho sami nic nevnášou, oni nemají takovej přehled [...]. To jsou individuální věci, že řekne maminka: „Co ten učitel z výtvarky? Naše malá...“ [...] Já si s ní o tom promluvim, ale neřešíme to na té radě. Oni přicházejí jako s takovýma konkrétníma věcmi. Ale že by jako přišli s nějakým tématem, který by chtěli řešit v té škole, s tím jsem se nesetkal. (ředitel školy Lesní)*

V důsledku absence rozvojových témat pak zřejmě všechny strany (vedení školy, rodiče i zástupci obce) považují školskou radu nebo sdružení rodičů za více či méně formální prvek. Snad nejvíce explicitně svůj poněkud skeptický názor na formální uskupení sdělovali lidé z vedení ve škole Lesní, o to více však využívali neformálních cest.

*Tady dlouhou dobu fungovalo SRPŠ tak zvaný, že. Ale tam ten zájem pracovat v tom SRPŠ, jako v tom výboru opadal. Jo, těžko se shání už potom lidi, takže nakonec se to zrušilo. Samo o sobě se rozhodlo to SRPŠ tedy s touto činností skončit, a že to nechají na tu radu té školy. (zástupce ředitele školy Lesní)*

*Když funguje ta škola, tak si myslím, že ty rady školy jsou formální. Já dokážu pochopit, že ta rada školy vstupuje tam, kde jsou nějaký problémy. (ředitel školy Lesní)*

Tato na první pohled pasivní role sdružení rodičů i školské rady může být interpretována buď jako nezájem či časový deficit rodičů, ale také jako důsledek dlouhotrvající spokojenosti veřejnosti se školou a jejím vedením. Je-li škola dlouhodobě dobře hodnocena a oceňována a je-li vedení školy považováno za schopné a charismatické, pak mohou tyto orgány postupně ztrácet na své funkci, neboť nemají a ani nehledají závažná témata k řešení. Lze očekávat, že v případě problémů spojených s chodem školy začnou formální struktury vyvíjet více aktivity.

Neopominutelným aspektem rodičovské participace na vedení školy je kromě zapojení do formálních struktur také individuální komunikace rodičů s vedením školy. Opět jen velmi okrajově se lidé ve školách setkávají s individuální aktivitou či návrhem rodiče směřujícím do oblasti rozvoje školy, aniž by v prvním plánu šlo o reakci na situaci, která u rodičů vzbuzuje nelibost. Individuální komunikace rodičů s vedením školy tak má v mnoha případech spíše charakter připomínky k dění ve výuce či stížnosti, jejímž cílem je zajištění bezpečí pro vlastní dítě. Některé z (nekonstruktivních) připomínek rodičů úzce souvisejí i s tématy inkluzivního vzdělávání.

*Ted' jsme měli jeden mail, že jejich syn nebude vedle toho cikána sedět. Tak jsme pozvedli obočí, že to je jasný rasismus a že o tom budeme rozhodovat my. (ředitel školy Skleněná)*

A samozřejmě se najdou i malé zaktivizované skupinky rodičů volající po nějaké změně, které jsou většinou vedeny nespokojeným jednotlivcem. Vedení školy ve všech takových případech vyhodnocuje závažnost stížnosti a rozlišuje, zda a jakým způsobem se bude podnětem ze strany skupiny aktivistů zabývat. Následující ukázka dokladuje, že například i zvyšující se rozdíly mezi úrovní a výkony žáků ve třídách mohou být impulzem k nespokojenosti rodičů, a tedy i k jejich přizvání k řešení takové situace na úrovni vedení školy.

*Takže to jsem měl tady právě jednání, je to tak tři roky zpátky. Kde teda ti rodiče přišli s tím, že mají pocit, že paní učitelka po těch dětech chce málo [...]. Maminka je doma, je docela taková ambiciózní. Ptal jsem se, má problémy s plno lidma a přenáší to do té školy. A zase si našla tři čtyři rodiče, kteří byli ochotni přijít a diskutovat tedy o těch věcech. Takže toto se stane. (ředitel školy Lesní)*

*Předseda školské rady, tak ten vypracoval anketu, jak jsou rodiče spokojeni [myšleno s jídelnou]. Zúčastnili se všichni, nebo teda většina těch rodičů, co tam dává děcka. Vyhodnotil z toho nějaký závěry, že jsou vesměs spokojeni. [...] byly tam takový věci, že jsou třeba občas špinavý příbory nebo tácy. Zavedli jsme knihu přání a stížností, takže mají tam u okýnka možnost říct, jaký to bylo. (ředitel školy Skleněné)*

Tradičním prvkem demokracie jsou i více či méně náhodné ankety pro rodiče, iniciované obvykle vedením nebo angažovaným rodičem, nezřídka v důsledku nějaké pochybnosti či nespokojenosti. Jde také o demokratický princip, který však automaticky nepočítá s aktivním zapojením respondentů a jejich participací na rozvoji školy. Výsledky anket jsou však pro vedení škol také zdrojem užitečných informací, které stojí v základech řady dílčích změn v chodu školy tak, aby se v ní mohli vzdělávat skutečně všichni žáci.

V praxi se opět ukazuje rozdíl mezi školou ve velkém městě a školami v menších obcích. Škola Lesní nesází příliš na formální výzvy a dotazníky a věří tomu, že se k ní spousta informací a podnětů dostane neformální cestou. Vedení aktivně žádá zpětnou vazbu, resp. návrhy na zlepšení chodu školy pouze od školního parlamentu a případně učitelů. Pro školu Jezerní, která je silně vázána na místní komunitu a cítí se být „komunitní školou“, je typické časté organizování různých školních aktivit pro rodiče a místní občany (školní akademie, seznamovací odpoledne pro rodiče nastupujících prvňáků, otevřené dveře školy, plesy, místní slavnosti apod.). Tyto aktivity slouží nejen pro prezentaci školy a poskytování informací rodičům o dění ve škole, ale i jako příležitost dozvědět se od veřejnosti náměty k rozvoji školy, aby vyhovovala potřebám komunity. Venkovské prostředí zesiluje sociální kontrolu veřejnosti, kterou vedení školy akceptuje a na jejíž podněty reaguje.

Krátce se zmíníme ještě o učitelích jako subjektech participujících na rozhodování. U této skupiny se automaticky počítá s tím, že na ni budou delegovány určité úkoly, které se mohou týkat i rozhodování o podobě nějakých pravidel (např. vypracovat pravidla pro krizové intervence ve škole). Pokud jde o využívání formální struktur, mimo klasické pedagogické rady a jiná formální setkání učitelů, spoléhá vedení ve všech našich školách na pravidelné (sebe) hodnotící rozhovory s učiteli, které mohou zahrnovat i inspirace k chodu školy. Ředitelé však především spoléhají na otevřenou komunikaci ve škole a dávají najevo, že vítají každý dobrý podnět.

## Závěrem

„Dát slovo všem“ považujeme za základní předpoklad demokratického/participativního stylu vedení škol a lidé z vedení námi sledovaných škol si jasně uvědomují, že pokud chtějí školu i nadále rozvíjet tak, aby vyhovovala všem, bez různých perspektiv a úhlů pohledu se neobejdou. Základními mechanismy, kterými vedení našich škol podporuje participaci, je informovanost jednotlivých aktérů, delegování pravomocí, udržování formálních struktur (i když právě ty někdy přispívají jen formálně) i podpora neformálních příležitostí ke komunikaci o škole a dění v ní. Zaměřují se spíše na potřeby aktérů vstupovat do dění ve škole, než aby spoléhali na „řízenou demokracii“ např. prostřednictvím školských rad – tedy upřednostňováním formálních uskupení.

V heterogenním prostředí každá skupina aktérů, která se podílí na chodu školy, jinak prostředí vnímá, potřebuje a žádá jiný typ informací. Směřování k inkluzivnímu vzdělávání tedy zvyšuje nároky na charakter komunikace a vyžaduje si vytváření specifických komunikačních kanálů či platforem, s nimiž jsou spojeny i jasně vymezené kompetence.

Zdá se také, že silné pozice mají žákovské parlamenty (zvláště ve školách Lesní a Skleněné). Ve vztahu k žákům je participace na životě školy považována i za způsob vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí pro život v demokratické a do budoucna snad také inkluzivní společnosti.

### 5.2.5 Profesionalita

Směřování k inkluzivnímu vzdělávání postavilo naše školy před otázku, jestli mají sobě i okolí dokazovat, že si umí profesionálně poradit s diverzitou žáků v průběhu vyučování i při zvládání dalších více či méně standardních situací. Jinými slovy, že přesně vědí, co dělají i v takových situacích, pro jejichž řešení neexistují jasné postupy.

Učitelství obecně bývá nezřídka spojováno s poměrně vysokou mírou profesní nejistoty (ve smyslu freudovsky chápaného „nemožného povolání“), zvláště pokud jde o výukové a výchovné problémy žáků a s tím spojené řešení nestandardních situací. V mnohých chvílích si učitelé ani nemohou být zcela jisti, že jejich intervence bude/byla úspěšná. Takových situací v důsledku otevřenosti škol k přijímání všech žáků bez ohledu na jejich specifika přibývá a z našich dat je zřejmé, že učitelé ve sledovaných školách se musejí naučit vyrovnávat s permanentní nejistotou.

## Politika

Důraz na profesionalitu a profesní rozvoj učitelů i dalších pedagogických pracovníků je kladen ve všech námi zkoumaných školách. Specifickou cestu, jak posílit profesionalitu pedagogického sboru ve vztahu ke vzrůstající diverzitě žáků, si před více než deseti lety začali prošlapávat ve škole Skleněné a ve škole Lesní. Spoluodpovědnost za profesionální zvládnání obtížných situací je v nich mj. delegována i na školní poradenská pracoviště.

*Školní poradenské pracoviště musí mít respekt, oni jsou odborníci, já tomu nerozumím. [...] My jsme si řekli, co budou dělat, co je jejich náplní a jaký jsou kompetence ředitele a kompetence psychologa. Tak se to nějak vyjasnilo, dalo na papír a respektujeme to. (ředitel školy Skleněné)*

Ve škole Jezerní jsou ve fázi snah posílit poradenské pracoviště o školního psychologa, jehož zaměstnávání je dnes v českých školách stále ještě spíše nadstandardem.

*... a možná by opravdu nebyl špatnej nějakej ten psycholog. Jo, že ty děti, zjišťujeme, opravdu těch rodinných problémů mají strašně moc a ten učitel v tom běžným na to nemá čas, si s ním sednout a povykládat si a těm děckám by to určitě stačilo. Nebo spouště věci by se předešlo jenom taký tímbletím, jo. A nejsme až tak odborníci, že jo, my to vyslechneme, snažíme se dát nějakou radu, ale je na to strašně málo času. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

Nyní ve všech zásadních dokumentech škol i ve výpovědích členů úzkého vedení zaznívá, že bez přítomnosti dalších profesionálů, konkrétně školního psychologa a asistentů pedagoga, nelze směřovat k inkluzivnímu vzdělávání. To dokladují např. slova zástupkyně ředitele školy Skleněné.

*Myslím si, že pokud na škole není psycholog, tak nevím, jak to [myšleno řadu problematických situací] řešit, protože opravdu ten pohled toho psychologa a to chování vůči těm žákům je fakt nezastupitelný. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Školní poradenská pracoviště na obou školách posilují nejen profesionalitu práce učitelů tím, že s nimi diskutují nebo přímo řeší naprostou většinu obtížných či nestandardních situací, ale i nepřímo zvyšují prestiž škol ve smyslu jejich schopnosti zajistit profesionální péči o všechny žáky. A to tak, aby se vysoká heterogenita žáků negativně neodrážela ve vzdělávacích výsledcích školy a v celkovém klimatu tříd i celé školy.

## Kultura

Je třeba zdůraznit, že převažující trend, který popisujeme v kulturách sledovaných škol, lze dokladovat řadou viditelných prvků. Učitelé jsou ze strany vedení nahlíženi jako profesionálové, kteří mají jejich důvěru ve smyslu kvalitně odvedené práce. S ohledem na tuto základní charakteristiku jsme pojmenovali kulturu sledovaných škol jako kulturu profesionality. Tu vnímají ve školách Skleněné a škole Lesní spíše ve smyslu prolínání a vzájemného obohacování se mezi několika skupinami profesionálů, konkrétně učitelů, školního psychologa, asistentů pedagoga a speciálních pedagogů, kteří se navzájem respektují a důvěřují profesionalitě toho druhého.

Pro kulturu profesionality je typická vzájemná důvěra. Členové úzkého vedení školy projevují učitelům důvěru a současně od nich očekávají, že v případě potřeby budou umět využít odbornou podporu nejen od svých kolegů učitelů, ale i od jiných – převážně poradenských – odborníků uvnitř i vně školy.

*Jako kdybych nevěděl, že oni [myšleno učitelé i pracovníci školního poradenského pracoviště] to zvládnou, tak bych do toho [myšleno velmi obtížný případ integrace] asi nešel. [...] Takže vědět o těch lidech, že to zvládnou, že jsou dobří. (ředitel školy Skleněné)*

*Tady ty případy jsou jako vždycky na tom třídním učiteli. Já když do toho vstupuju, tak jenom vždycky jako zpovzdálí, že ten problém třeba znám a zajímám se o něho. Ale že bych tam zase něco nějak zvláště inicioval, to ne, [...] to je jako věc toho třídního. [...] Tady je takový povědomí za ta léta, že oni ti učitelé už to berou tak, že když se nějaký problém objeví [...], tak už to berou nějak tak automaticky [...], snaží se s tím nějak vyjít a poradit si. (ředitel školy Lesní)*

Hlavním cílem všech intervencí v duchu kultury profesionality je zvládat problémy žáků s nadhledem a snažit se předcházet případným nesnázím a konfliktům, přičemž se dbá na volbu profesionálních a osvědčených postupů ve snaze neublížit a vyvarovat se chybných kroků. Zásadní a profesionální je, podle slov ředitele školy Lesní, „nedostat žáka do konfliktu“. Tím má především na mysli ty žáky, se kterými se v (pro)inkluzivních školách setkáváme stále častěji – žáky (a mnohdy i jejich rodiče) s poruchami chování. Jejich chování je

totiž nezřídka spouštěčem emocí a tedy i unáhlených a neprofesionálních reakcí. Pokud jsou lidé ve škole vystaveni stížnostem např. ze strany rodičů, má úzké vedení našich škol tendenci tlumit konflikty s rodiči, ale současně i bránit profesionalitu vlastních lidí.

Kultura profesionality neznamená, že se ve škole v některých situacích neimprovizuje. Naopak intuice a improvizace jsou nedílnou součástí profesionality. Základním znakem kultury profesionality je však sdílená improvizace, k níž se lidé ve škole dostanou skrze společné hledání řešení.

*Pokud jsou nějaké výchovné problémy, tak to řešíme společně s výchovnou poradkyní a s paní psychologkou, kterou teda potřebujeme teď co nejdříve. [...] Ty problémy jsou jiné, jsou nové a my prostě ne vždycky z pozice toho pedagoga jsme schopni to nějakým způsobem hned, rychle a správně řešit.* (zástupkyně ředitele školy Skleněné)

Kultura profesionality současně není kulturou bezbřehé sebejistoty. Naopak, ví se, že profesionalita se rozvíjí cestou individuálního i společného učení, které je v praxi podporováno různými způsoby.

## Praxe

Jak už jsme uvedli výše, obecně platným krédem vedení na našich školách je důvěřovat lidem ve škole, jednat s nimi jako s profesionály, podporovat jejich profesionální růst a věřit, že lidé ve škole mají potenciál podávat dobré výkony. Za tímto účelem členové úzkého vedení školy

- vytvářejí podmínky pro vzájemné učení a podporu učitelů,
- podporují další vzdělávání učitelů přímo ve škole i mimo ni,
- podporují tvorbu vodítek a osvědčených postupů pro zvládání nestandardních situací,
- vytvářejí si vlastní kontrolní mechanismy, kterými sledují profesionalitu a kvalitu,
- podporují spolupráci učitelů s poradenskými pracovníky či jinými specialisty ve škole i mimo ni.

Vedení škol se snaží vytvářet podmínky pro vzájemné učení různými způsoby, např. nařízením kolegiálních návštěv, zavedením pravidel o spolupráci se školním psychologem, požadavkem na dodržování vytvořených manuálů nebo podporou platforem pro vzájemné učení. Ve škole Lesní vedení školy nařizuje vzájemné kolegiální návštěvy učitelů, avšak fyzicky nekontroluje a ponechává učitelům volnou ruku v tom, kdy a od koho se učí. Učitelé, podle slov vedení, této relativní volnosti nezneužívají, a ředitel školy si prostřednictvím sebehodnotících diskuzí s učiteli tuto jejich aktivitu ověřuje.



*Mají tady takový nařízení, že by minimálně dvakrát za rok se kolegové mezi sebou měli navštívit, podívat se, jak to dělá ten druhý [...]. Je dobrý, že ty vzájemně hospitace fungují [...]. Přijali to úplně bez problémů. Ale zase je to možná dáno tím, že ten sbor si mezi sebou celkem věří. Nepůjdu k někomu, s kým si moc neseidím. Takže spíš si dojdou na tu vzájemnou hospitaci, protože mi nenařizuje nikdo, za kým mám jít. Jo, ale chceme, aby si ty zkušenosti vzájemně vyměňovali. Kromě toho tady držíme ty předmětové komise, kde by teda mělo být to gró v předávání zkušenosti, vyměňování názorů a podobně. (zástupce ředitele školy Lesní)*

Také ve škole Skleněné upřednostňují vzájemné učení se z vlastních zkušeností, jehož lídry se stávají nejen členové úzkého vedení, ale i školní psychologka. Rozdělování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd zde má svá pravidla. Příležitost získávat zkušenosti s výukou těchto žáků nedostávají výhradně jen ti, kteří jsou vedením školy vnímáni jako dobří a zkušení. Vzájemné učení směrem od zkušenějších k méně zkušeným se stává základním mechanismem, kterým vedení školy Skleněné podporuje spolupráci mezi všemi pedagogickými pracovníky; a zároveň vedení takto dbá na profesionální rozvoj učitelů.

I když lidé ve zkoumaných školách přiznávají, že improvizace je běžnou součástí jejich práce, přesto se v duchu přesvědčení „chovat se profesionálně“ snaží reflektovat svou zkušenost s ad hoc postupy a na tomto základě vytvářet určitá pravidla či formalizovat postupy pro řešení nestandardních situací.

*Oni ví, že my [mysleno členové úzkého vedení škol] jim kdykoliv pomůžeme. To znamená, že kdykoliv a kobokoliv mně učitel pošlou – nebo nepošlou a já si pro něho půjdu –, tak prostě ví, že vždycky v té nejhorší situaci, když už vidí, že už to je tak nějak na hraně ta situace, tak prostě zasáhneme my. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

*Viděli jste, sebemenší průšvih a okamžitě do ředitelny a okamžitě do důsledku řešíme, dotahujeme věci do konce, neděláme jen nějaké ty, ty, ty a běž. Snažíme se vše dotáhnout do konce a to se týká i vyšetřování nepřijemných záležitostí. (zástupce ředitele školy Lesní)*

Stranou zájmu nelze ponechat ani zapojování asistentů pedagoga do výuky. Ti pro učitele znamenají pomoc zejména v přípravě na výuku a zvládání jednotlivých žáků při výuce. Obecně je jejich přínos oceňován a jsou žádanými pomocníky, bez nichž si inkluzivní vzdělávání neumějí na žádné ze sledovaných škol představit. Na druhé straně jejich zaměstnávání přináší celou řadu zatím neřešených otázek a nejen v námi sledovaných školách slycháváme o nedostatku (kvalitních) asistentů, o problémech s jejich získáváním či o jejich nízkém finančním ohodnocení. To všechno rozšiřuje úkoly pro vedení škol a následně

i zástupce školního poradenského pracoviště (viz dále), kteří mívají asistenty pedagoga přímo na starosti. Vedení školy někdy záměrně ustupuje do pozadí a deleguje pravomoci na poradenské pracovníky.

*Takže těchhle pět lidí [myšleno školního psychologa, školního speciálního pedagoga, výchovného poradce, kariérového poradce, školního metodika prevence] řídí psycholog a ten má i pravidelný schůzky s asistentama. Takže práci asistentů vlastně řídí školní poradenské pracoviště, já ne, já tomu nerozumím. (ředitel školy Skleněné)*

Postavení asistentů pedagoga ve škole závisí na jejich vzdělanostním a osobnostním potenciálu i na tradici a způsobu jejich spolupráce s učiteli. Asistenti pedagoga jsou ve sledovaných školách vnímáni jako užiteční pomocníci (ale stále ne-rovnocenní partneri) učitelů, kteří jsou pověřováni širokou škálou činností a jsou přiřazováni do tříd podle aktuální potřeby.

*Když máme ve třídě slabší děti, který ale nemají asistenta, že si ho vezme i z jiné třídy. Ale jako [...] je určený jen pro to jedno dítě, ale samozřejmě se využívá, kde je nejvíc třeba. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

*On je tam sice navázan na tobo jednoho žáka, ale měl by být v té třídě jako pomocník tobo kantora pro všechny [...] takže chci, aby pomáhal se vším, co kantor řekne. A většinou se to takto děje [...]. Učitel o tom rozhoduje a my vedeme učitele k tomu, aby jich hodně využívali, aby neseděli jen u tobo jednoho. (ředitel školy Skleněné)*

Jak už jsme několikrát zmínili, inkluzivní vzdělávání předpokládá specifické nároky na profesionální chování učitelů, a proto stranou naší pozornosti nemůže zůstat ani další vzdělávání učitelů. Ve zkoumaných školách je podporováno jak učení se v místě práce (tedy další vzdělávání pro celé týmy, tzv. „sborovny“), tak individuální či týmové vzdělávání učitelů mimo školu.

*Snažíme se je [myšleno učitele] posílat na školení a odebíráme i spoustu materiálů, průřezový témata, knihovny..., zásobujeme je pedagogickou literaturou, odebíráme Moderní vyučování a tak, aby měli možnost do tobo nahlídnout. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se zdůrazňuje shoda na tématech, která aktuálně rezonují napříč školou a v nichž se učitelé mohou vzdělávat společně (motivace žáků, hodnocení apod.).

*... každá škola by měla mít nějakou tu autoevaluaci, no, takže my jsme to vlastně rozdělili na evaluaci od dětí, od rodičů, od učitelů [...]. My jsme tam měli jednu otázku – v jaké oblasti se potřebujete proškolit? Jo, a z tobo nám třeba vyšly ty počítače nebo třeba ty děti s téma poruchami. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

V současné době je samozřejmostí participace škol na projektech, které učitelům i dalším pracovníkům školy rozšiřují možnosti dalšího vzdělávání, aniž by to školu finančně zatěžovalo. Za pozornost tedy stojí také postoje školy k rozvojovým projektům. Ve škole Lesní se vedení školy snaží „dát projektům smysl“, aby s nimi spojená administrativa a časová zátěž nebyla pro učitele demotivační. Škola tedy vstupuje již jen do těch projektů, které škole přinášejí rozpoznatelnou hodnotu, ve kterých se učitelé učí – ale zároveň, které škole přinášejí materiální výhody. Ve škole Skleněné upřednostňují a často také iniciují spíše projekty, které přímo rozvíjejí vzdělávací a výchovné priority školy (vzdělávání v cizích jazycích, participace žáků na životě školy apod.) a z tohoto úhlu pohledu jsou projekty považovány za příležitost k prohlubování specifických odborných znalostí a dovedností zapojených učitelů.

Součástí práce vedení škol je i kontrolní činnost. Ta v našich školách vykazuje určitá specifika. Nejsilněji jsme snahu o kontrolu vnímali ve škole Skleněné a škole Jezerní. V nich vedení školy pravidelně provádí kontrolní hospitace, někdy dokonce speciálně zaměřené na dodržování principů inkluzivního vzdělávání. Cílem je dohlížet na kvalitu výuky, mít přehled o tom, jak učitelé pracují, jak zvládají výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a co se ve třídách děje. Ve škole Skleněné slouží hospitace vedení primárně k poznání kvality pedagogické práce, ale jinak je provádí ředitel školy a jinak jeho zástupkyně.

*Abych mohl vědět o těch lidech, že jsou dobří, musím s něma pracovat. Musím to o nich vědět, to znamená, musím s něma mluvit a měl bych chodit na hospitace.* (ředitel školy Skleněné)

*Největší odborník na hospitace je pan ředitel, takže ten chodí. [...] V prvé řadě pořád jsem někde v pohybu na chodbách a vidím to, jdu vyřídit něco do třídy, tam nahlídnu, tu udělám. Učím ve všech čtvrtekách a pátekách a to mně taky strašně řekne [...]. Člověk musí prostě mezi těma lidma chodit a koukat se a z toho se mu udělá nějaký obrázek.* (zástupkyně ředitele školy Skleněné)

Ve škole Jezerní vedení školy hospitacemi mj. reaguje na případné stížnosti rodičů (např. že není učitelům dodržováno doporučení z pedagogicko-psychologické poradny), aby bylo možné zjednat nápravu. Ve školách Lesní i Skleněné jsou pak výsledky hospitací vnímány jako jeden z ukazatelů kvality práce učitelů, ale vedle toho je v potaz brána i zpětná vazba z jiných zdrojů.

*Ta hospitace je pěkná věc, to je pravda, ale neukáže vám to všechno. Tam na tý hospitaci když bude neschopnej učitel, tak vám zabrá pěkný divadélko, opakovaně [...] a naopak, můžete mít sebelepšího kantora, vstoupí cizí osoba, on znejistí, znervózní, začíná dělat chyby, děti toho okamžitě využijí... (zástupce ředitele školy Lesní)*

Hospitace ze strany vedení škol jsou tedy vnímány jako preventivní opatření a metodická (kolegiální) podpora ze strany vedení školy. Podobně jako v jiných školách se upřednostňují nepřímé kontrolní mechanismy, jako např. autoevaluační pohovory s učiteli za využití portfolií nebo sebehodnoticích formulářů.

*Učitelé mají takový jakoby svůj osobní plán a oni si vlastně napíšíou tohle a tohle děláme a pak všichni tři [ředitel a obě zástupkyně ředitele] se shodujeme na tom, jestli to ten učitel dělá. (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Někdy mají ředitelé škol tendenci zapojovat do kontroly i pracovníky školního poradenského pracoviště, konkrétně máme na mysli školní psychology a z přímé výuky uvolněné školní speciální pedagogy. Již dříve jsme zmínili jejich přítomnost ve škole Lesní (školní psycholožka) a ve škole Skleněné (školní psycholožka i školní speciální pedagožka). Jak jsme uvedli, podílejí se velkým dílem na metodické (odborné) podpoře učitelů a jejich role je vnímána především jako služba všem aktérům školního života. Mimo to však poskytují také konzultace lidem z vedení školy, a tím se stávají více či méně formální součástí širšího vedení školy. Data z našich škol naznačují, že působení specialistů ve školách s vysokou heterogenitou žáků vykazuje jistá specifika: (a) specialisté se stávají obhájci (pro)inkluzivní politiky školy, (b) specialisté jsou přizýváni k rozhodování vedení školy (o zařazování žáků, řešení nestandardních situací, tvorbě pravidel...), (c) specialisté jsou žádáni vedením školy, aby dohlédli na dodržování principů inkluzivního vzdělávání, objeví-li se stížnosti či jiné nejistoty vztahující se k práci učitelů, a (d) po specialistech jsou ze strany učitelů požadovány intervence, ke kterým se necítí být kompetentní nebo které se neslučují s jejich posláním (např. u školních psychologů je to hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, administrativní práce spojené s integracemi apod.).

Zejména první tři zmíněná specifika zpevňují vazbu školních specialistů k vedení školy – což může být rizikem pro vztah s učiteli. Toto riziko je však spíše naší interpretací získaných dat a explicitně v rozhovorech nezaznělo. I když jsou v našich školách školní specialisté vyhledáváni a jejich práce je oceňována, podobně jako v jiných školách se najdou i učitelé, kteří jejich služby téměř nevyhledávají a považují je za zbytečné. Vedení škol proto opakovaně vybízí všechny učitele k tomu, aby vyhledávali pomoc školních psychologů i školních speciálních pedagogů – ti se pro ně stávají jedním z argumentů proti případným defenzívám učitelů: „nevíš-li si rady s žákem či třídou, máš možnost vyhledat dostupnou odbornou pomoc“.

## Závěrem

Směřování škol k inkluzivnímu vzdělávání naráží na nový rozměr profesionality pedagogické práce, který se vynořuje v souvislosti se zvyšující se heterogenitou žákovské populace. Profesionalita se stává centrální hodnotou kultury zkoumaných škol a podle podmínek té které školy se posilování profesionality dostává na seznam obecných cílů rozvoje jednotlivých škol. Způsoby, jak tyto cíle naplňovat, hledají školy opět podle svých možností, a to v rovině spolupráce a vzájemného učení mezi učiteli navzájem i mezi nimi a dalšími odborníky ve škole, v rovině dalšího vzdělávání i v rovině využívání kontrolních mechanismů, které mají potenciál podpořit rozvoj profesionality. Specifickým nástrojem, jak posílit profesionální péči o všechny žáky a podpořit profesní rozvoj učitelů, je na dvou námi zkoumaných školách personálně silně obsazené školní poradenské pracoviště.

Ve škole Skleněné a škole Lesní mají ředitelé dlouholeté zkušenosti s řízením školních poradenských pracovišť, pro jiné ředitele může být tento úkol zcela nový. Je nezbytné a mnohdy ne zcela snadné vytvářet optimální podmínky pro důstojné fungování poradenského pracoviště: hledat další zdroje pro financování chodu pracoviště, zajistit dostatečné materiální vybavení, poskytnout specialistům samostatné vyhovující místnosti a také umožnit jim supervizi a další vzdělávání.

### 5.2.6 Výsledky vzdělávání

Lidé ve školách (i mimo ně) nezdídko v souvislosti s inkluzivním vzděláváním vyjadřují obavu, zda se ve třídách s vysokou diverzitou podaří udržet vysoké nároky na výkony a výsledky jednotlivých žáků, celých tříd i školy jako celku. Může se zdát, že individualizovaná péče o žáky a snaha o zajištění bezpečí a pohody všech bude brzdit tempo výuky a (nejen) nadaní žáci nebudou mít příležitost plně využívat svůj potenciál. V navštívených školách jsme se u vedení setkali s poměrně rozdílným pohledem na to, co má být považováno za dobré výsledky, přestože prosazované didaktické strategie k jejich zajištění se tolik nelišily.

## Politika

Česká školská politika formuluje obecné cíle vzdělávání a požadavky na žáky v rámcových vzdělávacích programech. Již po léta se tak v českém školství diskutují přednosti a slabiny určitého rozvolnění kurikula, které přenáší více odpovědnosti na samotné školy a konečné produkty ve formě kompetencí tak

mohou mít a mají odlišnou kvalitu. Proinkluzivní politika na úrovni jednotlivých škol – a stejně je tomu i v našich školách – pak klade důraz na individualizaci učebních plánů, včetně úprav hodnocení. Obecné cíle, které si kladou v rovině vzdělávacích výsledků všechny naše zkoumané školy, zohledňují individuální zvláštnosti žáků. Proinkluzivní politika škol obsahuje snahy poskytnout příležitost každému žákovi a vytvořit takové podmínky, aby mohl každý z nich využít svůj potenciál v tempu, které mu vyhovuje.

*... nez důrazňujeme žádnou větev, profilaci, samozřejmě se snažíme těm trendům lehce podřízovat, ale ne velmi, protože tady vlastně máme širokou škálu těch dětí, takže bych řekla zlatá střední cesta, aby se opravdu všichni našli a potom se správně rozhodli do toho budoucího života. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

*V první řadě teda musí mít [myšleno učitelé] připravenou tu hodinu tak, aby byla opravdu připravená pro všechny skupiny a pro různé děti. Musí v té třídě mít takovou atmosféru, aby bylo jasné, že se děti nesrovnávají, ale že se každý dítě hodnotí jinak. (zástupkyně ředitele školy Skleněná)*

Individualizace byla ve všech sledovaných školách spatřována jako cesta umožňující i při značné diverzitě žáků udržet žádanou kvalitu vzdělávacích výsledků, avšak staví vedení před otázku nároků a úlev z kurikula. Školou, která má v tomto ohledu nejvyprofilovanější politiku, je škola Lesní. Individualizace zde není součástí politiky úlev a snižování nároků za každou cenu. Na jedné straně je z proklamací vedení školy zřetelná ochota uzpůsobit podmínky žákům, kteří potřebují vlastní tempo i obsah učiva, na straně druhé vyjadřuje politiku náročnosti a usiluje o dobré výsledky jednotlivců i školy. Uvědomuje si, že výsledky žáků a jejich úspěch při přijímacích zkouškách na střední školy jsou jedním z ukazatelů kvality školy a tedy mnohdy hlavním kritériem kvality v očích rodičů, kteří pro své dítě vybírají školu. V této škole zdůrazňuje ředitel dokonce „návrat ke klasickému vzdělávání“, resp. „návrat k tradicím“ a odmítá slevovat z požadavků na tradiční akademické znalosti.

*Já nepatřím mezi ty, kteří by jako žákům ustupovali v tom smyslu, jako že nemusí a podobně. Spíš nastavit ty pravidla, aby tu byla určitá přísnost, ale spravedlnost. [...] Účel není dávat jim pětky a začít je známkovat. Spíš mu dát tu příležitost. (ředitel školy Lesní)*

*Prostě já tvrdím, že děvče se musí učit [...]. Prostě to jsou věci, na kterých bychom měli trvat a neustupovat. [...] Před dvaceti rokama se běžně dělaly lomený výrazy, dneska se přemýšlí, jestli to vůbec zařadit do matematiky [...], prostě to jsou věci, který si blídám. (ředitel školy Lesní)*

Dávat příležitost žákům s riziky a dbát přitom na dobré výsledky patří, slovy ředitele školy Lesní, k dobré reputaci školy. Politika školy v této oblasti tedy obsahuje jak ochotu přizpůsobovat, resp. individualizovat výuku, tak i stanovovat určité výkonnostní cíle. V praxi pak tento rozpor (neslevovat z nároků a přitom respektovat individuální možnosti žáků) řeší dílčí diferenciací žáků (viz dále).

Vedení školy Skleněné jako školy otevřené k přijímání žáků různé výkonnostní úrovně, se zdá být více smířeno se zhoršením celkových výsledků školy, a to zejména na druhém stupni. Tato škola se potýká s velkým odlivem žáků po ukončení prvního stupně na víceletá gymnázia, neboť ta jsou pro městské žáky dostupnější. Tento zratelný odliv s sebou nese změnu ve skladbě tříd a také ve vzdělávacích výsledcích.

*... na prvním stupni jsou všichni [myšleno žáci] nadšení, v pohodě. Pak to vyberou primy, ti nejlepší odejdou, takže pracuješ se šestáčkama, a v šestce rodiče ještě řeknou – dobrý, zkusíme to ještě v sedmičce. A v sedmičce odejde druhá várka dobrých dětí. Takže v osmičce a v devítce už pracuješ jenom s těmi, co buď to nějak zvládají a říkají si, že půjdou na střední školy až z devítky, nebo na všechno rezignovali. Takže práce na druhém stupni je obrovsky těžká, ty děcka nemají zájem.* (ředitel školy Skleněné)

Zatímco ve škole Lesní se snaží odchodu žáků na víceletá gymnázia čelit výše zmíněnou politikou náročnosti, škola Skleněná, nacházející se v ostřejším konkurenčním prostředí města, se spíše snaží budovat u žáků dobrý vztah k učení a posilovat jejich motivaci.

*Jde o to, abychom jim [myšleno dětem] to na tom prvním stupni co nejdéle neotrávili [...], takže paní učitelky, aby hodně a pořád chválily, dávaly razítka, pochvaly, [...] aby fakt dlouho to [myšleno hodnocení] bylo hodně takový motivační. [...] Třeba ty děcka, který mají problém, tak nějaký krátkodobější úkoly, aby bylo za co je ohodnotit, aby prostě fakticky nemusely dělat dlouhý cvičení, diferencovaný domácí úkoly. Paní učitelky doučují... (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Členové vedení všech škol víceméně shodně mluví o tom, že diverzita žáků s sebou nese také diverzitu ve výsledcích a shodují se na nutnosti individualizace výuky. Zatímco se ve škole Lesní snaží držet vysoké nároky na akademické znalosti (i za cenu opatření netypických pro inkluzivní vzdělávání – viz dále), které mj. posilují konkurenceschopnost školy vůči víceletým gymnáziím, školy Skleněná a Jezerní jdou spíše cestou motivace a osobnostního rozvoje žáků v širším slova smyslu. Věří, že pokud se jim podaří motivovat žáky k učení, budou mít i lepší výsledky a budou ochotnější setrvat ve své škole až do deváté třídy.

## Kultura

V proinkluzivní politice škol tedy rezonuje pocit odpovědnosti za udržení dobrých výsledků žáků a celé školy i v situaci, kdy školy přijímají mj. žáky s riziky z jiných spádových oblastí. Zároveň s tím však ve školách rezonuje pocit odpovědnosti za nepřetěžování těch, kteří nestačí tempu. Diverzita žáků vede členy vedení škol k prosazování hodnoty přiměřené náročnosti, která se projevuje kulturou nadhledu a balancování mezi nároky a úlevami. V důsledku pak spatřujeme jisté korekce v očekáváních vůči jednotlivým žákům či skupinám žáků.

*Náš pan ředitel říká: „Všechny nemůžeš naučit všechno,“ což je pravda, a „díky za ka-  
ždébo, koho to naučíš.“ (zástupkyně ředitele školy Skleněné)*

Vedení škol však (a typické je to zejména pro školu Lesní, kde se klade vysoký důraz na dobré výsledky) přiznává, že ne všichni učitelé jsou ochotni a schopni slevit z nároků a přizpůsobovat tempo výuky a hodnocení možnostem každého z žáků.

*Učitelé jsou různí, s některýma je řeč a oni sami pochopí, že toho žáka nemůžou hned  
znamkovat a že ho nemůžou hned porovnávat s ostatníma. Ale samozřejmě jsou učitelé,  
kteří takoví nejsou. [...] Jde o to, spíš aby cítili tu atmosféru tobo, že je prostě s těma  
žákama třeba nějak pracovat, někdy ustoupit, někdy prostě tak netlačit [...], ale všechno  
musí mít svůj řád a svá pravidla. (ředitel školy Lesní)*

V kultuře škol je znatelná hodnota ctít a respektovat úlevy, má-li na ně žák nárok, jsou-li jasně formulované a nezneužívané. Vedení škol sleduje, zda učitelé dostatečně zohledňují doporučení z pedagogicko-psychologických poraden, zda a jak pracují s individuálními vzdělávacími plány a ihned reagují na případné stížnosti rodičů v tomto ohledu.

Ve snaze naplňovat práva žáků, dbát o jejich přirozený vývoj a předcházet tak i případným stížnostem rodičů, usiluje vedení škol o budování kultury spolupráce jak mezi učiteli a školním poradenským pracovištěm (zejména ve školách Skleněné i Lesní), tak i mezi učiteli navzájem. Věří, že spolupráce, vzájemná podpora a odborná pomoc jsou účinnými cestami k zajištění dobrých výsledků i pohody všech lidí ve škole. Nicméně, stejně jako v jiných školách, i ve zkoumaných školách pracují učitelé, kteří omezují komunikaci a spolupráci pouze na úzký kruh nejbližších spolupracovníků a nevyhledávají služby školních poradců. Jsou však spíše, podle slov vedení škol a školních psychologek, výjimečným jevem.



Náročnost jako politické směřování i prvek kultury se netýká jen žáků, ale také učitelů. Výsledky žáků a tříd jsou ve škole Lesní jedním z kritérií pro hodnocení kvality práce učitelů a jejich odměňování. Vedení školy na straně jedné v hodnocení práce učitelů zohledňuje jejich schopnost pečovat o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na straně druhé jim připisuje díl odpovědnosti za výsledky žáků. V zájmu zajištění spravedlivého hodnocení práce učitelů pak musí vedení škol zvažovat obojí: jak si ta či ona třída ve výsledcích stojí v porovnání s jinými třídami a školami, a také, kolik má učitel v hodnocené třídě žáků rizikových, jejichž slabší výkony výsledky třídy snižují.

*Pár lidí to bere po stránce hospitační, ale plus samozřejmě testování, prostě testujeme [...], takže ty děti nám průběžně stále procházejí testama a tam získáváme přesnou informaci o tom, kolik učitelé naučí a jak... (zástupce ředitele školy Lesní)*

Za hodnoty odrážející se v kultuře škol můžeme považovat náročnost, pokud jde o požadavky vztahované k výkonům žáků i učitelů, ale i respekt k individuálním možnostem žáků. Pro naplnění náročných cílů se vysoce cení hodnota spolupráce a odborná podpora.

## Praxe

Výsledky žáků jsou v praxi prověřovány různými způsoby. Jak jsme naznačili, jednou z využívaných cest je testování žáků. Testování považuje především vedení školy Lesní za důležitou zpětnou vazbu o úrovni výuky, resp. udržování požadované úrovně výuky. Výsledky tříd jsou zjišťovány a porovnávány každoročně – vedení posuzuje jak dynamiku vývoje v rámci jedné třídy, tak i rozdíly mezi třídami a postavení školy v porovnání s jinými školami. Vedení školy Lesní otevřeně prezentuje výsledky tříd a celé školy ve výročních zprávách a považuje to za důležitou informaci o škole pro veřejnost. Škola Skleněná testuje své žáky také, v jejím případě je účelem spíše poskytnout zpětnou vazbu samotným žákům a dát jim možnost setkat se s jinými typy učebních úloh. Možnost porovnat se s ostatními školami je spíše vedlejším přínosem.

*My děláme jedno testování, a to je Kalibro. [...] V pětce je to lepší. Protože ti devátáci to tak vodbuchnou. Víš, zase je těžký je motivovat! [...] nechali jsme to Kalibro, protože taky to má význam v tom, že ty děčka uvidí trošičku jiný zadání, než jsou zvyklí z učebnic, že musí trošku zapřemýšlet, že to je trošku jinak postavený. (ředitel školy Skleněné)*

Zcela jiná situace je ve škole Jezerní, jejíž vedení „klasické“ testování žáků jako zpětnou vazbu nevyužívá. Porovnává výsledky žáků uvnitř sdružení škol okolního mikroregionu. V rámci tohoto sdružení organizují školy v hlavních předmětech tzv. olympiády, kterých se všichni žáci účastní. Na žáky, rodiče a komu-

nitou orientované vedení této školy nemá motivaci k tomu, aby oblast výsledků blíže prověřovalo. Škola má v místní komunitě i mikroregionu silné postavení (je spádovou školou pro mnohé obce), nedochází zde k výraznému odlivu žáků na druhém stupni a žáci nijak zásadně neselhávají u přijímacích zkoušek na střední školy.

Odbornou veřejností diskutovaným opatřením, jak udržet nebo dokonce zvýšit výkony žáků a uchovat dobré výsledky, je diferenciací žáků do výkonnostních stupňů na vybrané předměty. Školy se lišily v tom, jak tohoto opatření využívají. Zatímco ve škole Lesní je taková praxe velmi oceňována a pozitivně hodnocena, ve dvou ostatních školách je diferenciací žáků spíše nesmělou snahou.

V době naší návštěvy školy Skleněná i Jezerní třídily žáky do výkonnostních skupin pouze pro výuku cizích jazyků. Škola Skleněná se dříve snažila rovněž o diferenciaci žáků v matematice, avšak později od této praxe upustila z důvodu malého počtu pro matematiku skutečně nadaných žáků. V těchto praktických odlišnostech se odrážejí politické imperativy jednotlivých škol. Ve škole Skleněné (tady se do snah o tlak na výkony promítá určitá skepse v důsledku velkého odlivu nadaných žáků na druhém stupni) a zejména ve škole Jezerní převládá přesvědčení o tom, že základní škola má především poskytnout solidní všeobecné vzdělání a pomoci žákům najít své přednosti. Proto také dbá na šíři nabídky předmětů a mimoškolních aktivit.

*No, výkonnostně ani tak ne, jako spíš zaměřením, protože máme poměrně hodně těch povinně volitelných předmětů, na druhém stupni. Dokonce jeden i na střední škole [...]. Takže mají možnost si vybrat ty dva předměty podle svého zaměření. (ředitel školy Jezerní)*

Na opačné straně spektra stojí škola Lesní, pro kterou je téma výkonů a akademických znalostí silné. Ta od osmé třídy rozděluje žáky do výkonnostních skupin hned ve třech předmětech. I když toto opatření může být považováno za neslučitelné s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, je v této škole považováno za velmi účinné, neboť umožňuje přizpůsobovat nároky možnostem žáků a přitom udržet co nejvyšší úroveň výuky. Zvláště pak pro ty, kteří chtějí uspět při přijímacích zkouškách na kvalitní střední školy.

*Od osmé třídy žáky dělíme na tři třídy A, B, C, na výkonnostní skupiny, na matematiku, češtinu, angličtinu. To z toho důvodu, že nám tady odcházel šest, sedm nejlepších děcků na víceleté gymnázium a já přemýšlel, jak tomu zamezit. Důvody těch rodičů byly, aby tam byly mezi lepšími, že je to táhne nahoru. [...] To znamená, že když je sedmdesát dětí já jich patnáct nebo šestnáct vyberu do první skupiny, tak tvrdím, že ta konkurence je větší než na gymnáziu. (ředitel školy Lesní)*

Je zřejmé, že na podobná opatření má vliv i systém našeho školství, tedy zřizování víceletých gymnázií, která, podle slov některých ředitelů, oslabují výkony a výsledky žáků základních škol. Dělení do výkonnostních skupin však může být vnímáno jako ohleduplné i vůči slabším žákům, kteří tak lépe stačí nastavenému tempu, mají možnost vyniknout a nezažívají pocity inferiority v méně diverzifikované skupině. Podobné důvody vedou ve škole Lesní i k praxi zřizování již zmíněných speciálních tříd pro žáky s lehkým mentálním postižením.

*Maminka se od prvního stupně brání zařazení [myšleno syna] do speciální třídy, aby se neřeklo, že je blbec. A já dnes vidím na tom klukovi, jak on je tady zabitej. V té klasické třídě on zakrnl, už překonal jakousi svou úroveň, teďka děcka z něho mají srandu, on nestíhá, není schopen reagovat na dotazy... (zástupce ředitele školy Lesní)*

Je třeba zmínit, že uvedená citace nic nevypovídá o tom, zda v tomto případě jde skutečně o neintegrovatelného žáka, či pouze o chybějící nebo nefunkční podpůrná opatření. Nicméně naznačuje jisté zkušenosti učitelů i vedení škol, které se promítají do jejich postojů k diferenciaci žáků v nitru otevřené a proinkluzivně naladěné školy. Dělení žáků do výkonnostních skupin bezesporu budí celou řadu diskuzí mezi jejich zastánci a odpůrci. Zdá se však, že dobrá zkušenost školy, pokud jde o výsledky žáků a jejich pohodu, zde sehrává významnou roli. Dělení do výkonnostních skupin je však ve škole Lesní kompenzováno snahou o společnou výuku ve „vedlejších“ předmětech, resp. výchovách, i snahou o organizování celé řady aktivit, na kterých spolupracují všichni žáci napříč školou.

Navzdory dílčí diferenciaci mají školy tendenci individualizovat nároky i hodnocení žáků, obzvláště v případech dětí, které jsou v péči pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Základem takového přístupu je připravenost a schopnost učitelů rozpoznávat možnosti žáků a přizpůsobovat jim výuku.

*Tak my vlastně jakoby důraz dáváme na to, abychom takový dítě dokázali rozpoznat, nebo se mu věnovat... Já si myslím, že třeba tady ty poruchy učení, chování my máme strašně zrnáklý, protože my jsme před dvěma roky dělali [...] projekt zaměřený na výuku cizích jazyků pro žáky se specifickými vývojovými poruchami chování a učení. (zástupkyně školy Jezerní)*

Problematickým prvkem v procesu vyladování náročnosti jsou žáci s lehkými handicap, u kterých někdy vzniká pochybnost, zda jim úlevy pomáhají, nebo zda je naopak brzdí. Ve škole Jezerní, kde nepůsobí ani školní psycholog ani speciální pedagog, který by pomohl posoudit aktuální stav a možnosti dítěte,

musejí učitelé pozorněji vyhodnocovat stav a rozvoj dětí průběžně sami. Proto panuje v případech těchto dětí jistá pružnost v dodržování všech úlev, jakkoliv hlavní pravidlo je řídit se legislativou.

*Někteří, co to mají, to opatření, jsou na hraně [...]. Tak, tak já je třeba učím taky a já jim to jiný zadání ani nedám, a oni to zvládnou [...]. Jim to možná i škodí, když se na ně musí brát ohledy, oni to zvládli bez těch ohledů. (ředitel školy Jezerní)*

Ve věci individuálních vzdělávacích plánů je ve školách se školním poradenským pracovištěm (Skleněná a Lesní) kladen důraz na odbornou expertizu psychologů. Ani pro ně však není řada situací jednoznačná a nezřídka ji popisují jako balancování na hraně svých kompetencí, jsou-li vedením školy žádání o stanovisko, jak a zda jsou dodržovány individuální vzdělávací plány, nebo když je učitelé vtahují do diskuzí o hodnocení integrovaných žáků. Tento prvek určité nejistoty v nastavování požadavků vůči jednotlivým žákům se zdá být součástí každodenního chodu proinkluzivně naladěných škol.

Obecně řešeným problémem, který významně ovlivňuje výkony a výsledky žáků, je motivace k učení. V našem vzorku absentuje z pohledu vedení zejména u žáků na druhém stupni, zvláště ve škole Skleněné. Odliv nejlepších vrstevníků po páté třídě mnohdy výrazně změní pracovní atmosféru ve třídě, učitelé musejí více pozornosti věnovat motivaci žáků a řízení třídy. Ani respektující přístup a příležitosti k participaci na životě školy výrazněji nepomáhají přitáhnout k učení některé žáky. Proto vedení naposledy zmíněné školy hledá další možnosti jejich motivace (např. v podobě využívání tabletů ve výuce).

*Je to jedna z cest, je to jedna z možností, co dál, že se jim řekne: dobře, děcka, to, co vám tady zakazujeme, vy to máte rádi, vy s tím umíte, tak se připojte teď na tuble stránku, najdete mi informaci... (ředitel školy Skleněné)*

Vedle toho se školy snaží vést žáky k tomu, aby sledovali a aktivně ovlivňovali svoje výsledky tím, že věnují pozornost způsobům učení, učí se hodnotit vlastní práci, své vlastní přednosti či nedostatky.

*... co teď zkoušíme a co psychologka zkouší, což je dobrý, tak třeba se s něma učit nebo naučit ty děcka učit, dělají různé podpůrné programy, jak ty děcka naučit učit. (ředitel školy Skleněné)*

*Oni si dělají děcka sebehodnocení v žákovské v každém čtvrtletí a nám se osvědčilo, že oni si to vlastně napíší a učitel si to přečte a dá k tomu ještě svoji poznámku... A jakoby znamenávají si předměty, který mě nejvíc baví, kde mám nejvíce jedničky a kde ne, takže děcka jsou teda zvyklý hned od první třídy se sebehodnotit. (zástupkyně ředitele školy Jezerní)*

V praxi škol tedy zaznamenáváme v různé míře vyvíjený tlak na výsledky žáků a jejich prověřování (testování) a ukazuje se, že velkou roli zde sehrává nejen přesvědčení ředitelů škol, ale i konkurence mezi školami a „předčasný“ odliv žáků na střední školy. Zřetelné jsou však i snahy o individualizaci v respektování doporučených úlev pro jednotlivé žáky. V praxi to však mnohdy znamená hledání spravedlivé a pro žáka užitečné míry, což není snadné ani pro učitele, ani pro poradenské pracovníky školy.

## Závěrem

Proinkluzivní školy s vyšší diverzitou žáků jsou v případě výkonnosti žáků postaveny před nelehký úkol. Východiskem jejich politiky je respekt vůči individuálním specifikům žáků, což s sebou v praxi přináší potřebu umět tato specifika rozpoznávat, průběžně sledovat aktuální vývoj dítěte a z toho odvozovat náročnost požadavků. V organizační rovině to pro vedení škol znamená vytvářet podmínky pro rozvoj takových dovedností u učitelů a pro práci školních poradců, kteří jim mohou v mnohém pomoci. Usilování o dobré výsledky žáků je přirozenou aktivitou každé školy, naše zjištění však ukazují, že tyto snahy jsou ovlivněny celou řadou faktorů (odliv žáků na víceletá gymnázia, konkurence mezi školami, tlak rodičů, přesvědčení vedení škol apod.). Kultura navštívených škol se pak liší zejména v tom, jaký důraz je kladen na testování výkonů, k čemu výsledky testů slouží a v jaké míře je učitelům připisována formální odpovědnost za výkony žáků. Na úrovni organizace pedagogického procesu se rozhodování týká také diferenciací na úrovni tříd. Ta se zdá být v očích lidí z vedení jednou z cest, jak dosáhnout možného maxima u všech žáků (škola Lesní). Dalšími cestami je pak rozšiřování nabídky ve volitelných předmětech za účelem zlepšení orientace ve vlastních přednostech (škola Jezerní) či zaměření pozornosti na motivaci k učení (škola Skleněná).

## Diskuze

Výsledky výzkumu, které v publikaci prezentujeme, nelze považovat vzhledem k charakteru výzkumu za obecně platné. Nicméně umožňují nám a snad i čtenářům lépe porozumět tomu, jak ve vybraných školách řídí vedoucí pracovníci procesy podporující inkluzivní vzdělávání, resp. jak podporují svou školu v tom, aby splňovala požadavky kladené na (pro)inkluzivní školy. Ve snahách o interpretaci získaných dat se dostáváme k diskuzi, která odráží nejen naše úvahy, ale i tematicky blízká zjištění jiných autorů.

První oblastí, ke které se naše diskuze váže, je samotný koncept inkluze – jak je vnímán ve školách a jak se s ním pracuje. V důsledku explicitních školsko-politických požadavků dnes již patrně neexistují české školy a učitelé, kteří by alespoň rámcově nevěděli, co inkluze a inkluzivní vzdělávání znamená. Konkrétní představy o uplatnění těchto konceptů v praxi škol se však různí. V první řadě, a naše výsledky to dokladují, mohou pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání stále silně evokovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto zúženém pojetí jde o přizpůsobování výuky jednotlivcům (kteří to z nějakého důvodu potřebují), avšak nikoliv o celkovou proměnu školy pro každodenní zvládnání diverzity (srov. Kiuppis & Peters, 2014). Také naše rozhovory s učiteli nezřídka začínaly i končily popisem toho, jak se pracuje se žáky, kterým je formálně přisuzováno nějaké znevýhodnění.

Ukazuje se, že proklamace „chceme (nebo musíme) být inkluzivní školou“ ještě nic nevypovídá o tom, jak má škola vypadat, k jakému ideálu či vizi se vztahuje. Kiuppis a Petersová (2014) zdůrazňují, že inkluzivní vzdělávání může mít celou řadu podob a různých významů v závislosti na vlivu geografických a situačních kontextů a je silně vázáno na politické prostředí. Nejde jen o rozdíly v různých zemích vyspělého světa, ale i v regionech a obcích. Jinými slovy: inkluzivní vzdělávání je kontextuálně a situačně determinované a navíc má dynamický, resp. proměnlivý charakter. Na podobu inkluzivního vzdělávání mají vliv i takové faktory, jako jsou tradice a reputace školy, lokální soutěžení s jinými školami, vztah k místní komunitě a v neposlední řadě i hodnoty vedení školy. To potvrzují také data z našeho výzkumu. Zatímco dvě z našich škol (Skleněná a Lesní) se o principy inkluzivního vzdělávání vážně zajímají a vztahují tento koncept právě především k žákům s různými handicap, kterých je ve školách celá řada, pro třetí školu (Jezerní) není inkluzivní vzdělávání silným tématem a lidé v ní ji chápou především jako otevřenost školy všem lidem v místní komunitě. Data z dotazníku pak vypovídají o tom, že vnitřní (pro)in-

kluzivní politiku vnímají učitelé jako slabší ve škole, v níž nejsou určující zásadní demografické proměny. Pro vedení škol to znamená nejen orientovat se v základech a principech inkluzivního vzdělávání a být oddaný těmto hodnotám, ale i reflektovat kontext vlastní školy a mnohdy také najít odvalu budovat individuální smysluplné pojetí inkluzivní školy.

Jedním z velkých diskuzních témat je naplňování principů inkluzivního vzdělávání s jistým uchováním prvků speciální edukace. Clarcová (Clarc, Dyson, Millward & Robson, 1999) v této souvislosti hovoří o „resilienci, resp. odolnosti speciálního vzdělávání“ v nitru (pro)inkluzivních škol a diskutuje (ne)opodstatněnost takových rozhodnutí. To jsme v našich školách zaznamenali v podobě specializovaných tříd pro žáky s mentálním postižením či vadami řeči, případně ve snaze dělit žáky do výkonnostních skupin. Výhody i nevýhody takových vnitřních uspořádání jsou zřejmé. Nejednotnost názorů odborné i laické veřejnosti na společné nebo dělené vyučování, ať již jde o žáky s různými typy postižení či žáky nadané, dokladují i čeští autoři (Greger, Chvál, Walterová & Černý, 2009; Greger & Holubová, 2010; Pančocha & Slepíčková, 2015). Otázkou je, jak dalece školsko-politická rozhodnutí, která usilují o striktní regulaci těchto postupů, dokáží dohlédnout na individuální zkušenost a situaci dotčených škol a především na zájem těch, kterých se věc týká především – dětí, jejich rodičů a učitelů.

Zaznamenali jsme také jistou vágnost principů inkluzivního vzdělávání, podobně jak tento jev ve svých výsledcích z kvalitativně vedených výzkumů uvádějí i jiní autoři (Clarc, Dyson, Millward & Robson, 1999; Edmunds et al., 2009). Znamená to, že školy sice rozumějí hodnotám inkluzivního vzdělávání, avšak nemusí být zcela jasné, co tyto hodnoty znamenají v reálné praxi. Co například v praxi znamená maximálně rozvíjet potenciál každého žáka? Podobné hodnotové proklamace můžeme jen obtížně dokladovat příklady z praxe našich škol. Přitom se to zdá být pro řízení a rozvoj inkluzivního vzdělávání zásadní. Ve školách nejsou vždy zřetelně stanovené ukazatele, podle kterých lze zhodnotit, zda a čím svou vizi naplňují.

Tím se dostáváme k tématu zvládnutí praxe inkluzivního vzdělávání. Zatímco se zdá, a dotazníková data to naznačují, že na výuku se učitelé cítí být odborníky a tedy mají pocit, že jsou i lépe připraveni, zvládnutí nestandardních situací v heterogenním inkluzivním prostředí škol a tříd přináší poněkud více otázek a pochybností. Pokud jde o výuku, učitelé i vedení škol mívají spíše starost o udržení její kvality (zřetelné je to v našem šetření zejména ve škole Lesní) a snaží se zajišťovat rovnováhu mezi doporučenými úlevami a udržením jistého výkonnostního standardu. Nezodpovězené otázky pak doprovázejí způsob hodnocení žáků, resp. zajištění spravedlivého hodnocení pro všechny. Vedení

našich škol silně vnímá svou povinnost zajistit adekvátní podmínky pro realizaci výuky, tedy zajištění série systémů, struktur a procedur, které mají usnadnit práci učitelům. Jde o speciální pomůcky, asistenty pro učitele, organizaci výuky při dělení tříd apod. Není vždy snadné zorganizovat dělenou či individualizovanou výuku v podmínkách limitovaných finančních i personálních zdrojů a řídit přitom i vztahy a spolupráci například mezi učiteli a asistenty, učiteli a poradenskými pracovníky ve škole. Někteří autoři upozorňují na „neadekvátní technologii inkluze“, resp. na nezvládnutý technický či organizační postup při zajišťování výuky v inkluzivních školách (Clarc, Dyson, Millward & Robson, 1999).

Ve snaze podporovat dobré výsledky žáků i celých tříd hledá vedení škol harmonii mezi vyžadováním tvrdé práce a péčí o osobní pohodu každého žáka. Je důležitější, aby žáci podávali dobré výkony, nebo aby se ve škole cítili bezpečně a spokojeně? Jak sladit obojí? I když zajištění organizace a udržení kvality výuky je mnohdy nesnadným úkolem pro vedení škol, které směřují k inkluzivnímu vzdělávání, více diskuzí a otázek, zdá se, přitahuje problematika chování žáků. Zejména problémy s chováním žáků totiž zpochybňují politiku neomezené otevřenosti školy. Školy si sice vytvářejí určitá pravidla, jak postupovat v nečekaných a emočně vypjatých situacích, tato pravidla však nejsou všeobecně aplikovatelná a vždy účinná. Zvláště ve škole Skleněné, kde vnímáme silnou pozici školního poradenského pracoviště, je ze strany vedení kladen důraz na formální postupy při krizových intervencích. Jde o pravidla, jejichž tvorba je vystavěná na více či méně reflektované zkušenosti. Mezi tato pravidla patří i dostupnost kontinuální metodické podpory a přímé fyzické pomoci školních specialistů. Dalším pravidlem či spíše strategií, se kterou jsme se setkali ve všech námi sledovaných školách, je bezodkladné, důrazné a důsledné řešení nevhodného chování žáků. To ředitelé našich škol považují za zásadní a účinnost takových postupů výzkumně dokladují i jiní autoři (Edmunds et al., 2009). Podle nich se žáci svým chováním ovlivňují navzájem – existují tedy školy, které s chováním žáků nemají problémy, a naopak školy, v nichž nevhodné chování hrstky žáků multiplikuje podobné případy. Takové školy pak vytvářejí podpurné týmy odborníků, které napomáhají učitelům nestandardní situace zvládat. V našich školách jsme fungování podobných týmů nezaznamenali, nicméně jednou z viditelných strategií je otevřená flexibilní nabídka pomoci učitelům jak ze strany vedení školy, tak i poradenských pracovníků, resp. školních specialistů. Nezřídka to pro ně znamená vystoupení z obvyklé profesní role ve snaze ulevit učitelům a poskytnout žákům jakékoliv zázemí pro tlumení emocí. Ukazuje se, že nutnou podmínkou pro řešení nestandardních situací a problémů se žáky je úzká spolupráce lidí ve škole, kterou považují za základní rys inkluzivní školy i jiní autoři (Kugelmass & Ainscow, 2004).



Výsledky našeho výzkumu také potvrzují, že učitelé vnímají relativně silnou vnitřní proinkluzivní politiku, zejména pokud se odráží v ochotě školy přijímat všechny žáky, tedy bydlící i nebydlící ve spádové oblasti. Největší deficit učitelé pocítují v kultuře inkluzivního vzdělávání, která má hluboké kořeny v tradicích školy a není snadné iniciovat její proměnu. Jiné výzkumy z 90. let ukazují, že učitelé sice hodnotu práva dětí na vzdělávání respektují, ale obecně ne vždy mívají k inkluzi pozitivní postoj (Carrington, 1999). V tom však výsledky výzkumů nevyznívají jednotně, neboť různé školy vykazují odlišnou úroveň rezistence a defenzívy proti inkluzivnímu vzdělávání. Clarcová, Dyson, Millward a Robson (1999) totiž na základě svého výzkumu potvrzují, že tato rezistence má endemický charakter, tj. je přenosná z učitele na učitele a stává se tak součástí kultury školy. I naše výsledky naznačují, že ředitelé musejí čas od času čelit rezistencím učitelů, kteří si nedokážou představit práci ve třídách s vysokou diverzitou. Podobně také výsledky jiných případových studií z českých škol naznačují možnou neochotu učitelů jednat a myslet v zájmu inkluzivního vzdělávání (Pitnerová & Maxová, 2014). Přitom jsou právě učitelé pro tvorbu proinkluzivní kultury školy klíčovým faktorem (Schumm, Vaughn, Gordon & Rothlein, 1991). Učitelé v (pro)inkluzivních školách musejí měnit svoje přesvědčení o vzdělávání a výchově, o způsobech, jakými jsou řešeny problémy (Cook & Slee, 1993; Stainback, Stainback & Forest, 1989), a to pro ně není vždy snadné. Metodická práce s učiteli, jejich další vzdělávání i podpora tak musí být vystavěna na respektu k jejich představám o výuce a žácích a musí obsahovat prostor pro reflexi vlastní zkušenosti a skutečně zažívané praxe.

Také v našich školách jsme zaznamenali silný respekt, který ředitelé dávali najevo všem lidem ve škole, a udržovali tak dobré vztahy a nízkou míru rezistence. Inkluzivní kultura je v nich rozvíjena mj. i podporou pocitu sounáležitosti ke škole – společnými aktivitami pro žáky, rodiče i učitele. Jde o řadu přehlídek, soutěží, o podporu symbolů, ale také služby pro žáky i rodiče (svačiny, kluby, kurzy apod.). Je však zřejmé, že lépe se v tomto ohledu daří venkovským školám, ke kterým mají místní obyvatelé silnější vazbu. Účinnost těchto cest pro rozvoj inkluzivní kultury dokladují i jiné výzkumy (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Za zásadní pro rozvoj proinkluzivní kultury školy se považuje chování učitelů a chování žáků, v nichž lze spatřit jisté analogie a práce s nimi. Participle a demokracie, jako základní kameny inkluze, a také morální pravidla, slušnost či respekt se týkají jak učitelů, tak žáků (typickým příkladem je škola Lesní). Způsob, jakým vedení školy jedná s učiteli, se analogicky přenáší do způsobů jednání učitelů k žákům. A tím se dostáváme k otázce vedení lidí.

Základem pro úspěšné vedení lidí v (pro)inkluzivních školách je oddanost vedoucích pracovníků myšlence inkluze, podpora participace a balancování mezi dodržováním daných pravidel a jistým nadhledem zohledňujícím situaci. Data z dotazníků našich škol prozrazují, že se lépe daří podporovat participaci učitelů na životě školy než participaci žáků ve výuce. Z našich dat je také zřejmé, že ředitelé škol, se kterými jsme pracovali, jsou silní lídři, kteří mají důvěru lidí ve škole, jsou oddaní – byť každý po svém – myšlence inkluzivního vzdělávání a vytvářejí podmínky pro participaci i spolupráci lidí ve škole. A to je pro rozvoj inkluzivní politiky a budování proinkluzivní kultury podstatné (srov. Kugelmass & Ainscow, 2004). Podobně jako my, i naposledy zmínění autoři svými výzkumy dokladují nutnost podporovat odpovědnost lidí ve školách a zplnomocňovat je v celé řadě rozhodovacích procesů. Silní lídři, i když podporují procesy participace a spolupráce, však neváhají být autoritativní a nebojí se rozhodnout, pokud jde o procesy, které stojí v samých základech inkluzivního vzdělávání.

Na závěr je třeba zmínit i některé limity našeho výzkumu. Jsme si vědomi toho, že dotazník, který jsme využili, svou tříbodovou škálou poskytuje jen malé rozlišení a že některé položky, byť byly podrobeny naší revizi, odrážejí spíše jinou kvalitu než zřetelné odlišení připravenosti od nepřipravenosti. Jeho výsledky přesto alespoň rámcově dokreslily data z rozhovorů, které byly pro náš výzkum stěžejní. Při realizaci rozhovorů jsme byli mile překvapeni otevřeností všech respondentů. Zástupci vedení škol jasně sdělovali svá přesvědčení a ukazovali i na místa, ve kterých si na základě své zkušenosti prosazují individuální postupy, někdy navzdory těm školsko-politickým požadavkům, které z jejich pohledu postrádají smysl. I tak jsme si vědomi toho, že jako při každém kvalitativně vedeném výzkumu do věci vstupují i naše osobní přesvědčení a zkušenosti, které výsledky subjektivně zabarvují. Zároveň je zřejmé, že jsme nemohli využít všechna data, která jsme výzkumem získali; některá se stala nebo ještě stanou součástí jiných textů.



## Závěr

Tuto publikaci předkládáme jako skromný příspěvek k problematice podpory inkluzivního vzdělávání v českých základních školách. Má převážně empirický charakter, neboť z velké části je vystavěna na datech z výzkumu, který jsme realizovali v letech 2013–2015. Hlavním předmětem našeho výzkumu bylo řízení základních škol, které usilují o inkluzivní vzdělávání. Poukazujeme na klíčové charakteristiky těchto škol a zdůrazňujeme ty oblasti jejich života, které zasluhují zvláštní pozornost školských lídrů, neboť obohacují jejich tradiční roli a kladou před ně nové výzvy.

Inkluze a inkluzivní vzdělávání se v posledních letech stávají silným tématem v české školské politice i praxi. Snažili jsme se zachovat si odstup, zůstat nad věcí a nenechat se vtáhnout do ideologicky zabarvených diskurzů. Poctivě jsme popisovali všechny jevy slovy našich respondentů, s velkou opatrností jsme interpretovali a diskutovali získaná data, abychom je příliš nezabarvili svými názory a postoji.

Výsledky našeho výzkumu znovu potvrzují nutnost nahlížet inkluzi a inkluzivní vzdělávání jako komplexní a multidisciplinární téma. Řadu námi popsaných dat je možné nahlížet jak z hlediska různých vědních disciplín, tak i z perspektivy dílčích teorií, jako např. teorie řízení, teorie změny, organizační teorie, z perspektivy konfliktu či dilematu (srov. také Clarc, Dyson, Millward & Robson 1999). To nabízí přímé implikace a inspirace pro další vzdělávání učitelů i pracovníků vedení škol. I jiní autoři, kteří se zabývají výzkumem vedení v (pro)inkluzivních školách, zdůrazňují, že další vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků pouze v oblasti speciální pedagogiky by bylo krokem zpět (srov. Slee, 2001). Komplexnost jevů i procesů spojených s inkluzivním vzděláváním vyžaduje znalost souvisejících témat z celé řady vědních disciplín, a především bezpečný a klidný prostor pro sdílení a reflexi nové zkušenosti získané v inkluzivní praxi. Natolik komplexní téma, jakým inkluzivní vzdělávání je, není možné zúžit pouze na problematiku JAK, a poskytovat přitom černobílá vodítka pro zvládání různobarevných situací, byť jsou v některých případech užitečná. Ani naše publikace tedy neposkytuje jasná vodítka ani rady, jak podporovat rozvoj (pro)inkluzivních škol a vést lidi v nich; nabízí pouze podněty k zamyšlení a na příkladech ukazuje, co může být pro úspěšné řízení inkluze ve školách užitečné a co je nezbytné.



# Rejstřík

## **Exkluze**

Diskriminace 23, 24, 26, 27, 30, 36, 40

Exkluze 13, 14, 17, 28, 29, 30, 31

Marginalizace 14, 28, 29

Segregace 30, 31, 83

## **Inkluze**

Akceptace 17, 28, 30, 102, 122, 124

Inkluze 5–7, 11–21, 23–29, 30–39, 40–50, 53–59, 60, 61–64, 66–68, 106, 157–161, 163

Integrace 14–16, 23, 26, 30–32, 35–38, 46, 69, 71, 72, 74, 75, 79, 82–84, 89, 113, 118, 142, 147

Mainstream 31

Modely inkluze 12, 14, 18

Psycho-medicínský model 15, 20

Psycho-sociální model 13, 14, 18, 20

Rovné příležitosti 13

Sociální inkluze 34

Sociální integrace 23

## **Instituce**

Pedagogicko-psychologická poradna 93, 96, 104, 120, 146, 154

Speciálně pedagogické centrum 154

Školské poradenské zařízení 39, 46

Česká školní inspekce 43, 70, 123

Liga lidských práv 44, 45, 49

Střediska integrace menšin 46

## **Metodologie**

Index for Inclusion 66, 106

Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání 6, 65

Vícečetná případová studie 63, 64

Výzkum 6, 11, 57, 59, 61, 63, 64, 65, 68, 91, 110, 157, 158, 159, 160, 161, 163

## **Podpora**

Adaptační pobyty 104, 127

Braillovo písmo 39

Individuální vzdělávací plán 69, 155

Katalog podpůrných opatření 48

Podpůrná opatření 15, 38, 39, 48, 154

Proinkluzivní opatření 39, 130

Speciální metody 16

Speciální péče 25

### **Poruchy a znevýhodnění**

Lehké mentální postižení 81, 83, 120, 123, 134, 154

Sociálně patologické jevy 37, 81, 84

Mentálně postižení žáci 83, 84

### **Právo a zákony**

Antidiskriminační zákon 36

Kulturní práva 22, 23

Legislativní dokumenty 36

Lidská práva 14, 21, 22, 24, 26, 27, 32, 40, 44, 45, 49

Občanská práva 22, 23

Politická práva 22

Práva dětí 22, 24, 25, 160

Právo na vzdělání 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 36

Rozsudek D.H. 40, 46

Sociální práva 22, 23, 27

Školský zákon 36, 37, 38, 39, 48

Vyhláška 36, 37, 38, 48

### **Projekty**

Strategie 2020 41, 42

VIP 47

RAMPS 47, 88

Férová škola 44, 45

CPIV 46, 47

### **Specialisté ve škole**

Asistent pedagoga 39, 44, 46, 48, 69, 73, 75, 116, 121, 141, 142, 144, 145

Metodik prevence 65, 145

Školní poradce 88

Školní poradenské pracoviště 47, 65, 67, 69, 70, 75, 105, 110, 141, 142, 145, 147, 148, 151, 155, 159

Školní psycholog 47, 65, 88, 89, 97, 121, 126, 141, 142, 143, 145, 147, 154

Školní specialisté 88, 147

Školní speciální pedagog 65, 88, 145, 147

Výchovný poradce 65, 145

### **Společnost**

Deinstitucionalizace 31

Participace v komunitě 17

Občanská společnost 28

**Škola**

Bezbariérovost 14, 19, 68  
Demokracie ve škole 131, 134  
Inkluzivní školy 6, 14, 15, 17–19, 34, 45, 53–58, 60, 122, 128, 131, 142, 156–161, 163  
Klientelismus 93, 105  
Komunitní škola 99, 100, 116, 139  
Konkurence škol 103  
Kultura školy 19, 58, 106, 111, 115, 118, 124, 134, 135, 151, 152, 160  
Otevřenost školy 14, 36, 71, 82, 102, 105, 106, 116, 117, 118, 119, 121, 141, 157, 159  
Proinkluzivní školy viz Inkluzivní školy  
Sdružení rodičů 65, 71, 119, 132, 137, 138  
Sociální klima 19, 75, 98, 106, 121, 122, 125, 130  
Sociální klima školy 121  
Školní klub 92, 99, 102, 129  
Školská rada 65, 68, 70, 71, 81, 92, 119, 132, 137, 138, 139, 140  
Vize školy 14, 77, 79, 99

**Učitelé**

Další vzdělávání učitelů 90, 143, 145, 163  
Mentoring 41  
Metodická podpora 76, 88, 159  
Profesionalita 72, 106, 140, 141, 142, 143, 148  
Reflexe 33, 41, 61, 90, 160, 163  
Supervize 41, 148  
Vzdělávání učitelů 33, 41, 49, 57, 90, 143, 145, 163

**Vedení a řízení**

Činitelé změny 59, 60  
Distributivní vedení 54  
Kontingenční vedení 54  
Leadership 53  
Management 53  
Organizační paradigma 18  
Organizační učení 60  
Paradigma změny 18  
Participativní vedení 132  
Situační řízení 90  
Teorie organizace 60  
Teorie změny 18, 60, 163  
Transformační vedení 54  
Transformativní vedení 54, 58



**Vedení školy**

Participace na vedení 78, 134, 138  
Role ředitele 56, 58, 59, 60, 61, 62  
Řízení pedagogického procesu 75, 76, 84

**Výsledky žáků**

Formativní hodnocení 43  
Vzdělávací výsledky 79, 101, 114, 142, 149, 150

**Výuka**

Diferenciace 36, 57, 76, 77, 113, 114, 150, 153, 154, 156  
Individualizace 36, 39, 41, 55, 71, 76, 149, 150, 156  
Kvalita výuky 17, 55, 101, 146, 159  
Metody výuky 76, 98, 114  
Multikulturní výchova 36, 46, 122  
Výkonnostní skupiny 86, 87, 113, 153, 154, 158

**Vzdělávání**

Celoživotní vzdělávání 33  
Hlavní vzdělávací proud 21, 26, 28  
Inkluzivní vzdělávání 5–7, 11–21, 24, 27–31, 33–35, 39–49, 53–59, 60–64, 66–68, 157–161, 163  
Kvalita vzdělávání 17, 30, 31, 41  
Neformální vzdělávání 32  
Odborné vzdělávání 32, 39  
Preprimární vzdělávání 32  
Primární vzdělávání 30, 32  
Společné vzdělávání 13, 44, 55, 59  
Školní docházka 36, 39, 46, 103, 104, 116, 130, 137  
Vzdělávací politika 21, 27, 29, 30, 35, 41, 42, 43, 63  
Vzdělávací proces 40, 46, 48, 76, 99  
Vzdělávací systém 6, 14, 26, 27, 29, 31, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 50

**Žáci**

Diverzita žáků 28, 41, 49, 67, 68, 71, 81, 87, 90, 93, 95, 96, 97, 105, 107, 109, 125, 140, 141, 149, 150, 151, 156  
Hodnocení žáků 16, 55, 57, 88, 91, 113, 147, 154, 158,  
Nadaní žáci 29, 36, 86, 87, 148, 153  
Potenciál žáků 16  
Romští žáci 40  
Socializace žáků 101  
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 13, 14, 15, 19, 20, 29, 36, 37, 38, 69, 81, 82, 84, 89, 144, 146, 147, 152, 157  
Žákovský parlament 68, 71, 134, 135, 136  
Žákovská samospráva 92, 103, 131

## Literatura

- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018.* (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: the Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approach to educational administration: Invisibility, legitimation and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38–59.
- Antia, S. D., Gaustad, M., & Stinson, M. S. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229.
- Attfield, R., & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: a special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28–33.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bines, H. (2000). Inclusive standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 26(1), 21–33.
- Bolam, R. (1975). The management of educational change: Towards a conceptual framework. In V. Houghton, R. McHugh & C. Morgan (Eds), *Management in Education*, 391–409. London: Ward Lock, Open University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London: Centre for studies on inclusive education. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/252485640\\_School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence](https://www.researchgate.net/publication/252485640_School_Leadership_Concepts_and_Evidence)
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153.
- Clark, K., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.

- Collins English Dictionary*. (2016). Complete & Unabridged 10th Edition. Dostupné z: <http://dictionary.reference.com/browse/inclusion>
- Collinson, D. (2006). Rethinking followership: A post-structuralist analysis of followers identities. *Leadership Quarterly*, 17(2), 179–189.
- Cook, S., & Slee, R. (1993). Schools, failure and disability. *Education Links*, 49, 11–13.
- Convention against Discrimination in Education*. (1960). Paris: UNESCO. Dostupné z: <http://www.culturenet.cz/res/data/003/000435.pdf>
- Council Resolution on Equal Opportunities for Pupils and Students with Disabilities in Education and Training*. (2003). Štrasburk: Rada Evropy. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:134:0006:0007:EN:PDF>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalin, P., Rolff, H., G. & Buchen, N. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Deklarace práv dítěte*. (1959). New York: OSN. Dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cislocanku=2005020127>
- Deklarace práv mentálně postižených osob*. (1971). New York: OSN. Dostupné z: [http://www.ochrance.cz/fileadmin/user\\_upload/ochrana\\_osob/Charty\\_deklarace/Deklarace\\_OSN\\_mentalni\\_postizeni.pdf](http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/Charty_deklarace/Deklarace_OSN_mentalni_postizeni.pdf)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Eds), *Inclusive education* (36–53). London, NY: Routledge.
- Edmunds, A. L., et al. (2009). Principals and inclusive schools: Insights into practice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 20(1), 1–23.
- Education and Disability/Special Needs: Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*. (2012). European Union: NESSE (Network of Experts in Social Science of Education and Training). Dostupné z: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- Education for All 2000–2015: Achievement and Challenges*. (2015). Paris: UNESCO Publishing.
- Ekins, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. In G. Mac Ruair, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (19–33). Rotterdam: Sense Publishers.
- Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. (2012). Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Evropská úmluva o ochraně lidských práv*. (1950). Štrasburk: Evropský soud pro lidská práva. Dostupné z: [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_CES.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf)
- Evropská sociální charta* (1961). Turín: Rada Evropy. Dostupné z: [http://www.euroskop.cz/gallery/5/1685-a68a972d\\_f156\\_4666\\_bc5d\\_3ef7feb00a48.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/5/1685-a68a972d_f156_4666_bc5d_3ef7feb00a48.pdf)

- Farrell, P. (2004). School psychologists. Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.
- Fullan, M., G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gillies, R. M., & Carrington, S. (2004). Inclusion: Culture, policy and practice: A Queensland perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 117–128.
- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Journal of Pedagogy*, 1(1), 85–101.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.
- Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (2005). Paris: UNESCO. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Habart, T. (2010). *Krok za krokem k inkluzi*. Praha: Člověk v tísni.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hersey, P. (1985). *The Situational Leader*. New York: Warner Books.
- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–126.
- Hodkinson, A. (2012). Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour’s landmark educational policy? *British Journal of Special Education*, 39(1), 4–11.
- Hýbnerová, S. (2002). *Evropská ochrana lidských práv v dokumentech*. Praha: Karolinum.
- Charta základních práv Evropské unie*. (2000). Nice: European Convention. Dostupné z: [https://www.euroskop.cz/gallery/6/2090-charta\\_zakladnich\\_prav\\_1.pdf](https://www.euroskop.cz/gallery/6/2090-charta_zakladnich_prav_1.pdf)
- Ježek, S. (2003). Možnosti konceptualizace školního klimatu. In S. Ježek (Ed.), *Sociální klima školy I*. Brno: MSD. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_1.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_1.pdf)
- Kaldestad, O. H. (2009). Společná vize školy – pomoc pro rozvoj školy nebo prach v zásuvce psacího stolu? In O. H. Kaldestad, M. Pol, & M. Sedláček. *Vybrané otázky školského managementu* (53–62). Brno: Masarykova univerzita.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Kiuppis, F., & Peters, S. (2014). Inclusive Education for all as a Special Interest within the Comparative and International Education Research Community. In A. W. Wiseman, & E. Anderson (Eds), *Annual Review of Comparative and International Education 2014* (53–63). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. (2010). Praha: McKinsey & Company. Dostupné z: [http://www.arg.cz/Ok\\_koncepce/Edu\\_report.pdf](http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf)
- Konsolidovaný text školského zákona a doprovodný materiál*. (2015) Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.

- Krok za krokem k inkluzi* (2010). Praha: Člověk v tísní. Dostupné z: [https://www.varianty.cz/download/docs/103\\_krok-za-krokem-k-inkluzi.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/103_krok-za-krokem-k-inkluzi.pdf)
- Kučerová, S. R., Bláha, J. D., & Pavlasová, Z. (2015). Malé venkovské školy na trhu se základním vzděláváním: Jejich působnost a marketing na příkladu Turnovska. *Sociologický časopis*, 51(4), 607–636.
- Kugelmass, J. W. (2003). Inclusive leadership; Leadership for Inclusion. *Full international practitioner enquiry report*. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/5081/1/kugelmass-inclusive-leadership-full.pdf>
- Kugelmass, J., & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133–141.
- Kunc, N. (2002). Rediscovering the right to belong. In R. Villa & J. S. Thousand (Eds), *Restructuring for caring and effective education* (77–92). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lambert, L. (1995). New directions in the preparation of educational leaders. *Trust for Educational Leadership*, 24(5), 6–10.
- Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., & Pol, M. (2013). Inkluze ve vzdělávání optikou mezinárodních dokumentů. In M. Bartoňová, M. Vítková et al., *Vzdělání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu* (15–30). Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření Talis 2013. Souborná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lisabonská deklarace*. (2007). Lisbon: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostupné z: [https://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_cs.pdf](https://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_cs.pdf)
- Lukas, J. (2012). *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/19\\_Pripravenost\\_skoly\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). Leadership for inclusive education: Setting the context. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voice* (1–5). Rotterdam: Sense Publishers.
- Madridská deklarace o diskriminaci*. (2002). Madrid: Rada Evropy. Dostupné z: [http://www.apsscr.cz/files/mard\\_dek.pdf](http://www.apsscr.cz/files/mard_dek.pdf)
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. Praha: Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In S. Ježek (ed.), *Sociální klima školy I*. Brno: MSD. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_4.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_4.pdf)
- Metts, R. L. (2000). *Disability Issues, Trends and Recommendations for the World Bank*. Washington: The World Bank. Dostupné z: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2000/02/1614996/disability-issues-trends-recommendations-world-bank>

- Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech.* (1966a). New York: OSN. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>
- Mezinárodní pakt o občanských a politických právech.* (1966b). New York: OSN. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinar.pakt-obc.a.polit.prava.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michalík, J. (2013). *Rodiče a děti se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Pardubice: Studio Press.
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity. *International Journal of Inclusive Education*. 14(1), 1–15.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen proposition on the context of inclusive education. In D. Mitchell (Ed), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives* (2–21). London: Routledge.
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze.* (2010) Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)
- Ottesen, E. (2013). Leadership and inclusion: the power of dialog. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (121–129). Rotterdam: Sense Publishers.
- Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision.* (2003). Paris: UNESCO. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2015). Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření. In M. Bartoňová, M. Vítková et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma* (33–50). Brno: Masarykova univerzita.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Perknerová, K. (2015). Společné vzdělávání. Výzva pro učitele i rodiče. *Deník.cz*. Dostupné z: [http://www.denik.cz/z\\_domova/spolecne-vzdelavani-vyzva-pro-ucitele-i-rodice-20151021.html](http://www.denik.cz/z_domova/spolecne-vzdelavani-vyzva-pro-ucitele-i-rodice-20151021.html).
- Pitnerová, P., & Maxová, E. V. (2014). Inkluzivní škola pro efektivní vzdělávání všech žáků. In J. Pipeková, M. Vítková et al. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti* (149–162). Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. et al. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. et al. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009). Paris: Unesco. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Portela, A. (2013). Identity, inclusion and leadership. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (35–43). Rotterdam: Sense Publishers.

- Precey, R., Entrena, M. J. R., & Jackson, C. (2013). Leadership for inclusion: Professional development of leaders. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (131–145). Rotterdam: Sense Publishers.
- Precey, R., & Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for inclusion: an overview. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds), *Leadership for Inclusive Education. Values, Vision and Voices* (105–119). Rotterdam: Sense Publishers.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Recommendations and Guidelines to Promote Community Living for Children with Disabilities and De-institutionalisation as Well as to Help Families to Take Care of Their Disabled Child at Home*. (2010). Štrasburk: Rada Evropy. Dostupné z: [http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/integration/05\\_recommendations\\_and\\_resolutions/presentation.asp](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/integration/05_recommendations_and_resolutions/presentation.asp)
- Resolution of the Council and the Ministers for Education Concerning Integration of Children and Young People with Disabilities into Ordinary Systems of Education*. (1990). Štrasburk: Rada Evropy. Dostupné z: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703\(01\):EN:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41990X0703(01):EN:HTML)
- Revidovaná Evropská sociální charta*. (1996). Štrasburk: Rada Evropy. Dostupné z: [http://www.euroskop.cz/gallery/5/1684-b9639fb5\\_72e4\\_4560\\_9489\\_dc6ddb5a898.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/5/1684-b9639fb5_72e4_4560_9489_dc6ddb5a898.pdf)
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81.
- Ryan, J. (2007). Dialog, identity and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17(3), 337–370.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4–13.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shields, C. M. (2009). Transformative leadership. A call for difficult dialog and courageous action in racialised contexts. *International Studies in Educational Administration*, 17(3), 53–66.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22–37.
- Smekal, H. (2009). *Lidská práva v Evropské unii*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav.
- Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 149–157.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123.
- Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*. (2002). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 237–333.
- Special Needs Education: Statistics and Indicators*. (2000) Paris: OECD Publishing. Dostupné z: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/special-needs-education\\_9789264188105-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/special-needs-education_9789264188105-en#page1)
- Stainback, S., Stainback, W., & Forest, M. E. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Paul N. Brookes.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Straková, J., Janebová-Kučerová, E., Kramerová, V., Němečková, I., Polechová, P., & Procházková, I. (2008). *Otevírání školy všem dětem. Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi* (pilotní verze). Praha: AISIS.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/analyticky-podklad\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/analyticky-podklad_web.pdf).
- Světová deklaráce Vzdělání pro všechny*. (1990). Jomtien: UNESCO. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- Šojdrová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: Situace a doporučení*. Praha: Česká školní inspekce.
- Tannenbergerová, M. (2013). *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. (Nepublikovaná dizertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. (2000). Dakar: UNESCO. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/iages/0012/001211/121147e.pdf>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). Salamanca: UNESCO. Dostupné z: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. (1994). New York: OSN. Dostupné z: <http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>
- Tematická zpráva: Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013*. (2014). Praha: Česká školní inspekce.
- Úmluva o právech dítěte*. (1989). New York: OSN. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. (2006). New York: OSN. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
- Všeobecná deklaráce lidských práv*. (1948). New York: OSN. Dostupné z: [http://www.lidskaprava.cz/uploads/03\\_dokumenty/04\\_uvod/00\\_VDLP\\_UDHR-.pdf](http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf)
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. (2005). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
- Vyhláška 291/1991 Sb., ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole*. (1991). Praha: MŠMT. Dostupné z: [http://www.lexdata.cz/lexdata/sb\\_free.nsf/c12571c-c00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40073a797?OpenDocument](http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571c-c00341df1c12566af007f1a09/c12571cc00341df1c12566d40073a797?OpenDocument)
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.



- Warnock, M. (2010). *Special Educational Needs: A new look*. London: Continuum.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: Reengineering 'mind sets'. *School Leadership and Management*, 17(2), 231–243.
- Wilhelm, M., Bintinger, G., & Eichelberger, H. (2002). *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien-Verlag.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Praha: Tiskárna MV.
- Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice. (2012). Paris: OECD. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20716/download/>

## Summary

### Management of inclusion in schools

Inclusion is related to all aspects of human life, including education. It has resonated throughout society as a topic of discussion for many years. Resulting from the logic of the mission of educational institutions, schools have a potentially strong impact on social values and development. Therefore, support for inclusion processes in schools can be seen as a necessary condition for the building of an inclusive society. This is one of the reasons why today's schools are facing requirements for a profound internal transformation of their culture. In order to manage this transformation, school leaders must be introduced to a variety of questions inclusion poses and other issues of leadership of and support for people in schools.

The book *Management of inclusion in schools* has a special focus on the management of schools and leadership of people in schools. Its aims are to describe the basic concepts of inclusive education and present the results of *Inclusion in schools as an inter-disciplinary problem; starting points, conditions and strategies of implementation*,<sup>59</sup> research conducted in 2013–2015. It is a consistent report on how inclusive education is supported by leaders of selected basic schools (for ages 6–15) in the Czech Republic.

The opening part, *Inclusion in education and inclusive education*, presents three analytical studies. First we focus on the definition of the concept of inclusion and related terms. Several definition signs of inclusion and inclusive education are identified and their possible projection in the reality of school practice is indicated. The two subsequent analyses are based on Czech and international documents of legislation and school policy.

The next part of the publication (*On the way to inclusive education*) is aimed more narrowly at the support and management of inclusive education. Except for a theoretical description of concepts of school leadership and management that appears at the beginning, this part deals fully with the results of our empirical research in schools. Its methodology is described first, including portraits of

---

<sup>59</sup> The project was funded by the Grant Agency of Masaryk University.

three schools we visited several times in order to identify and describe particular paths towards inclusive education. Hard data on these schools are followed by descriptions of selected areas that were identified by data analysis as potentially important for achievement of the ideal of an inclusive school. Finally, selected results of a quantitative study based on a modified version of the questionnaire *Readiness of Schools for Inclusive Education* are presented, focusing on five areas of school operation to which school leaders pay most attention when they strive to support inclusive education. Identified by means of analysis involving all schools, these areas (openness of the school, climate, participation, professionalism and educational achievements) are described as a structure that involves the policy, culture and practice of inclusive education.

The results of the research have evidenced that concrete ideas about the application of inclusion concepts and the practice of inclusive education are very various and contextually determined. In addition, inclusive education still very much evokes the idea of education of pupils with special education needs. In such a narrowed concept, however, it means adoption of teaching for individuals, not an overall transformation of the school for everyday dealings with diversity.

In order to promote good results for pupils and whole classes, leaders of schools aiming to achieve inclusive education look for a balance between the demand for hard work and care for the personal comfort of all pupils. The organization of individualized teaching and the maintenance of its quality are often difficult tasks for leaders of schools aiming to achieve inclusive education, but even more discussions and questions seem to be raised by problems of behaviour. Schools create certain rules for acting in unexpected and emotionally tense situations, but these rules are not universally applicable nor always efficient.

Furthermore, the results of our research have shown that it is easier to promote a pro-inclusive policy and master its practice than create a pro-inclusive culture. Headteachers must sometimes face resistance from teachers who are afraid of working in highly diverse classrooms and have to change their beliefs on education, upbringing and problem-solving. In the schools researched we have noted the strong respect that headteachers show to all people. The way school leaders treat teachers is analogically transferred to the ways teachers treat pupils. Among other forms, an inclusive culture is developed by encouraging a sense of belonging, with common events for pupils, parents and teachers.

A fundamental condition for successful leadership of people in inclusive (or rather pro-inclusive) schools is the dedication of leaders to the idea of inclusion. To support participation is as important as to promote balance between observation of adopted rules and a certain generosity in various situations.

---

Our data indicate that the headteachers with whom we worked are strong leaders, trusted by people in the school and dedicated to the idea of inclusion (everyone in his/her own way). They create conditions for participation and cooperation. On the other hand, strong leaders do not hesitate to be authoritative and take decisions whenever the essential processes of inclusive education are at stake.

This publication is presented with the aim of contributing to the support of inclusive education in Czech basic schools. The results of our research have again shown the necessity of handling inclusion and inclusive education as a comprehensive and multi-disciplinary subject. The comprehensiveness of phenomena and processes related to inclusive education requires knowledge of many subjects in a variety of sciences. It is therefore necessary to work in a safe and calm setting where experience gained from inclusive practice can be shared and reflected on.

This publication is meant for all those interested in ways of supporting inclusive education in the Czech Republic and elsewhere — academics, students of pedagogy, school leaders, teachers and other professionals in pedagogy and consultancy. Hopefully it will provide them with advice, inspiration and, first and foremost, optimism and trust in inclusive education as something which may be occasionally troublesome but is always challenging and exhilarating for people in schools.

## **Vědecká redakce MU**

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.; doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; Mgr. Iva Zlatušková; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

## **Řízení inkluze ve škole**

Bohumíra Lazarová, Lenka Hloušková, Kateřina Trnková,  
Milan Pol & Josef Lukas

Překlad anglického shrnutí Jan Mattuš  
Jazyková korektura Lenka Brodecká  
Obálka Ivan Štrouf

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno  
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8329-5

**muni**  
PRESS