Prosociální kritéria inkluzivního vzdělávání

Prosocial criteria of inclusive education

Josef SLOWÍK

Abstrakt: Záměrem příspěvku je zhodnotit na základě analýzy Ukazatele (indexu) inkluze souvislosti inkluzivního vzdělávání s vytvářením a rozvojem prosociálních parametrů v edukačním procesu. Inkluze ve vzdělávání je aktuálním a nezvratitelným trendem, ne zcela jasná jsou přitom kritéria pro posuzování kvality praxe inkluzivních škol. Pro zmapování a popis prosociálních parametrů inkluzivní školy byla využita tématická analýza dokumentu (Ukazatele inkluze), který formuluje kritéria pro inkluzivní edukace ve školním vzdělávání. Zaměřujeme se právě na ta z nich, která jednoznačně souvisejí se sociálními, etickými a hodnotovými charakteristikami, jež by měly inkluzivní školy zřetelně vykazovat. Jak jsme zjistili, prosociální a etická kritéria lze identifikovat ve všech třech oblastech, které Ukazatel inkluze vymezuje pro evaluaci charakteristik inkluzivní školy – tedy v oblasti budování inkluzivní kultury, vytváření inkluzivní politiky i rozvíjení inkluzivní praxe. V těchto kritériích lze rozpoznávat především důležité hodnotové aspekty, které svým významem přesahují technologické vnímání inkluze, tak často prosazované v současné pedagogické politice i praxi u nás.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, Ukazatel inkluze, prosociální

Abstract: The intent of this paper is to evaluate on the basis of the Index for incluson possible connections of inclusive education to the creation and development of prosocial parameters in the processes of education. Inclusive education is currently the irreversible trend in our schools, although the criteria for assessing the quality of an inclusive school practice are not entirely clear. We have used the thematic analysis of the Index for inclusion to describe the prosocial characteristics of inclusive schools, focusing just on those clearly linked to social, ethical and value characteristics, which should be clearly implemented by these schools. There can be identified the prosocial and ethical criteria in all of three areas descfibed by the Index for inclusion as evaluation characteristics of inclusive schools: in building an inclusive culture, creating an inclusive policy and the development of inclusive practice. In these criteria we may recognize the important values that go beyond the technological perception of inclusion, so often asserted in contemporary educational policy and practice in our schools.

Key words: inclusion, inclusive education, Index of inclusion, prosocial

1 Inkluzivní vzdělávání – jeho koncept a podstata

Inkluze ve vzdělávání je téma aktuálně diskutované nejenom v odborných pedagogických kruzích, ale díky silné medializaci se v posledních letech stalo i tématem hlasitě veřejným. Z mnoha diskuzí je přitom zřejmé, že v porozumění jeho podstatě a koncepci stejně jako v terminologickém a definičním vymezení zdaleka nepanuje jednota, a to ani mezi

erudovanými profesionály, akademickými osobnostmi nebo autory souvisejících publikací (kterých se u nás objevuje zatím relativně poskrovnu). Přesto se snad všichni shodnou na tom, že inkluzivní vzdělávání znamená přístup rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci a respektující právo na adekvátní vzdělávání pro všechny (Lechta, 2010; Hájková & Strnadová, 2010). Právě důraz na rovnoprávnost ve vzdělávání označuje Lechta (2010, s. 31 a 111) jako „etický komponent inkluzivní pedagogiky", která je podle něj spojena vždy s nezbytným požadavkem úcty a bezvýhradného přijetí jedince nebo skupiny. Hájková a Strnadová (2010 s. 17, 43) v souvislosti s rovnoprávným přístupem ke vzdělávání zdůrazňují nutnost zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a respektování jejich rozdílnosti (odlišnosti), což jsou jedny ze základních charakteristik inkluzivní školy. Mezi nejdůležitější metodické strategie řadí tyto autorky například kooperativní učení, systém vrstevnické podpory, a také výcvik sociálních dovedností žáků v inkluzivní skupině. Upozorňují ovšem, že současný „jednosměrný tlak na inkluzivní uspořádání škol má někdy za následek pouhou ‚fyzickou inkluzi', kdy je prosazena účast nejrůznějších minorit ve ‚většinové' škole, ale přítomní žáci z těchto minorit nejsou dostatečně přijímáni ani svými spolužáky, ani svými pedagogy; k inkluzi v rovině emocionální a sociální tedy ve skutečnosti nedochází…" (s. 91). Podobně se vyjadřuje i Dinh Thi (2010, s. 8) – v tom smyslu, že i když bude inkluze ve vzdělávání vymáhána zákonem, nebude smysluplná, pokud se nesetká s pozitivním postojem a vnitřním nadšením těch, kdo ji budou realizovat. Forlin (2010) dokonce prezentuje pozitivní postoj a nadšení pro inkluzivní vzdělávání coby zásadní stimul podporující kreativitu učitele, která v případě opačného (odmítavého) postoje spíše upadá.

Autoři samotného Ukazatele inkluze – tedy dokumentu, na jehož analýzu se v tomto příspěvku zaměříme, představují následující charakteristiky inkluzivního vzdělávání (Booth & Ainscow, 2007, s. 6):

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšuje se míra zapojení studentů (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Mění se školní kultura, politika a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Odstraňují se překážky v učení a zapojení všech studentů, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „studenti se speciálními vzdělávacími potřebami".
- Využívají se zkušenosti z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Rozdíly mezi studenty jsou vnímány jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je třeba řešit.
- Je respektováno právo studentů na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Škola je zkvalitňována pro potřeby studentů i učitelů.
- Je zdůrazňována úloha školy při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů studentů.
- Jsou podporovány vzájemně prospěšné vztahy mezi školou a okolní komunitou.
- Zohledňuje se myšlenka, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.

Zejména poslední z uvedených bodů je v odborné i širší diskuzi často opomíjen – že totiž inkluzivní vzdělávání není samostatným a izolovaným konceptem, ale že neoddělitelně souvisí se sociální inkluzí znevýhodněných osob nebo společenských menšin, které jsou v běžné společnosti ohroženy sociálním vyloučením (sociální exkluzí). Boardman (2010) přitom soudí, že koncepty sociální inkluze a exkluze mají výrazné morální a politické konotace. Budeme-li spolu s Jankovským (2003, s. 22) v tomto kontextu vnímat politiku jako morálku společnosti, zatímco etiku spíše jako morálku jedince, je zřejmé, že „mezi oběma pojmy nevede přesná hranice, neboť se morálka jedince a morálka společnosti vzájemně ovlivňují a vytvářejí jakési spojité nádoby“. Přístup k inkluzivnímu vzdělávání (stejně jako k inkluzi v jiných společenských aktivitách) se tak stává záležitostí velmi osobní a individuální, která nezůstává pouze v rovině širšího společenského vědomí a jednání, ale týká se individuálně prakticky každého z nás.

2 Prosocialita a prosociální chování

Termín prosocialita je často spojován s pojmem etika (nebo dokonce používán jako jeho synonymum). Už samotná etymologie slova naznačuje, že prosociální chování směřuje k podpoře a budování funkčních společenských vazeb, k vytváření a udržování komunity, že to je tedy chování společensky prospěšné. Nováková (2006) popisuje jako prosociální takové chování, které:

- je vykonáno ve prospěch druhého,
- nevyplývá z povinnosti,
- je vykonáno bez očekávání zisku nebo vnější odměny,
- podporuje reciprocitu (tj. podobné chování příjemce),
- nenarušuje identitu poskytovatele ani příjemce.

Na první pohled je zde nápadná významová podobnost s altruistickým chováním – na rozdíl od altruizmu však nemusí být prosociální chování úzce zaměřeno jenom na pomoc druhému (třeba i na vlastní úkor), ale může mít velmi různorodou motivaci včetně té „pozitivně zištné“ nebo vykazující kombinaci altruizmu a egoismu zároveň. Prosocialitu tedy můžeme chápat jako širší pojem než altruizmus. Jednoznačně takové chování ale vždy podporuje vzájemné přijetí, pomáhá vytvářet a upevňovat komunitu (rozvíjet a udržovat pozitivní vztahy a zvyšovat kvalitu společného soužití) a předpokládá sdílení společných hodnot.

Pokud jde o konkrétní podobu prosociálního chování, Roche (2005) rozlišuje následující kategorie:

- Fyzická pomoc a služba (chování, které usiluje o přímou pomoc druhému);
- Dar (nabídka předmětů, potravy nebo vlastnictví jiným lidem, takže přijdeme o jejich vlastnictví nebo používání);
- Slovní pomoc (vysvětlení, slovní instrukce, sdělení myšlenek nebo životních zkušeností);
- Slovní útěcha (slovní vyjádření, které má zmenšit smutek zarmoucených osob a povzbudit je);
- Potvrzení a pozitivní hodnocení druhých (zvýšení sebehodnocení druhých);

- Soustředěné vyslechnutí (postoj pozornosti, který vyjadřuje přijetí druhého takový, jaký je);
- Empatie (verbální i neverbální vyjádření pochopení myšlení a emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho);
- Solidarita (fyzické nebo verbální postoje, které vyjadřují dobrovolné přijetí a sdílení nepříjemných důsledků, stavů a osudů jiných lidí);
- Pozitivní přítomnost a jednota (osobní přítomnost, která vyjadřuje postoj psychologické blízkosti, pozornosti, soustředěného naslouchání, empatie, připravenosti pro službu, pomoci a solidarity ve vztahu k jiným osobám; vytváří atmosféru pohody, míru, svornosti, vzájemnosti a jednoty).

Takto formulovaná představa prosociálního chování zjevně není v žádném rozporu s inkluzivním přístupem – naopak můžeme konstatovat, že vymezení inkluzivního přístupu (v našem případě ve vzdělávání) je zcela kompatibilní s prosocialitou, resp. že prosociální chování aktérů edukačního procesu je nezbytným předpokladem inkluzivního vzdělávání. Otázkou pro nás tedy zůstává, zda je inkluzivní vzdělávání také hodnoceno pomocí prosociálních charakteristik a jak významnou roli tyto aspekty hrají v praktické evaluaci inkluzivity konkrétní školy.

3 Prosociální parametry v indexu inkluze

Pro hodnocení inkluzivity školy je v současné době k dispozici pouze jediný standardní evaluační materiál, kterým je Ukazatel inkluze (Index for inclusion). Tento orientační manuál akceptovaný v širším evropském prostoru je volně k dispozici i v českém překladu, i když v neadaptované verzi (odráží především reálie britského prostředí, které se v některých ohledech od našich podmínek odlišují). K Ukazateli inkluze neexistuje žádný návod pro použití, má sloužit jako pomůcka v procesu zavádění inkluzivnho vzdělávání i v evaluačním procesu, který vždy nastartuje a řídí sama škola (Booth & Ainscow, 2007, s. 5).

Na základě teoretického vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání nabízí Ukazatel inkluze konkrétní praktické nástroje pro posuzování a zhodnocení úrovně inkluzivity konkrétní školy především pomocí autoevaluačních dotazníků mapujících tři základní oblasti, kterými jsou:

- budování inkluzivní kultury,
- vytváření inkluzivní politiky,
- rozvíjení inkluzivní praxe.

Hodnocení se pak vztahuje k jednotlivým výrokům v následujících kategoriích:

A Budování inkluzivní kultury

A1 Budování komunity

A1.1 Každý se cítí vítán.

A1.2 Studenti si navzájem pomáhají.

A1.3 Zaměstnanci školy dobře spolupracují.

A1.4 Zaměstnanci školy a studenti spolu jednají s úctou.

A1.5 Mezi zaměstnanci školy a rodiči/pečovateli existuje partnerský vztah.

A1.6 Zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují.

A1.7 Do školy se zapojují všechny místní komunity.

A2 Stanovení inkluzivních hodnot

A2.1 Od všech studentů se toho hodně očekává.

A2.2 Zaměstnanci školy, členové jejího správního orgánu, studenti a rodiče/pečovatelé sdílejí myšlenku inkluze.

A2.3 Studenti jsou ceněni stejně.

A2.4 Zaměstnanci školy a studenti se k sobě chovají jako člověk k člověku i jako k zastáncům určité „role".

A2.5 Zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení a zapojení ve všech aspektech školy.

A2.6 Škola se snaží minimalizovat všechny formy diskriminace.

B Tvorba inkluzivní politiky

B1 Vytváření školy pro všechny

B1.1 Jmenování zaměstnanců školy do funkcí a jejich kariérový postup jsou spravedlivé.

B1.2 Všem novým zaměstnancům školy se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B1.3 Škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti.

B1.4 Škola dbá na to, aby byly její prostory fyzicky dostupné všem osobám.

B1.5 Všem novým studentům se pomáhá, aby si ve škole zvykli.

B1.6 Škola sestavuje učební skupiny tak, aby byli doceněni všichni studenti.

B2 Podpora různorodosti

B2.1 Všechny formy podpory jsou koordinovány.

B2.2 Činnosti v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů.

B2.3 Koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb" jsou inkluzivní.

B2.4 Za účelem omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby.

B2.5 Podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení

B2.6 Politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou pro podporu učení.

B2.7 Tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen.

B2.8 Omezují se překážky v docházce.

B2.9 Šikana je omezena na minimum.

C Rozvíjení inkluzivní praxe

C1 Organizace učení

C1.1 Výuka je plánována s ohledem na to, aby se učili všichni studenti.

C1.2 V hodinách se podporuje zapojení všech studentů.

C1.3 V hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem.

C1.4 Studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení.

C1.5 Studenti při učení vzájemně spolupracují.

C1.6 Hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů.

C1.7 Kázeň ve třídě je založena na vzájemné úctě.

C1.8 Učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně.

C1.9 Asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů.

C1.10 Domácí úkoly přispívají k učení všech.

C1.11 Všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.

C2 Mobilizace zdrojů

C2.1 Rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení.

C2.2 Plně se využívají odborné znalosti zaměstnanců školy.

C2.3 Zaměstnanci školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení.

C2.4 Zdroje v komunitě jsou známy a využívají se.

C2.5 Školní zdroje jsou spravedlivě rozdělovány, aby podporovaly inkluzi.

Jako nejvhodnější a dostačující metoda pro zmapování prosociálních parametrů v Ukazateli inkluze se nabízí jeho kvalitativní tématická analýza s využitím techniky otevřeného kódování, při které pomocí rozborem a reflexí obsahu jednotlivých výroků podle uvedených základních charakteristik prosociálního chování můžeme získat přehlednou strukturu prosociálních prvků obsažených v jeho evaluačních nástrojích. Po kategorizaci získaných kódů vypadá přehled následovně (u každé prosociální charakteristiky uvádíme odkazy na konkrétní výroky ve všech třech sledovaných oblastech, které obsahují jednoznačně významný prvek související s touto charakteristikou):

- Vzájemné přijetí
  - A 1.1 / 1.4 / 1.5 / 2.3 / 2.4 / 2.6
  - B 1.2 – 1.6 / 2.1 / 2.3 / 2.7 – 2.9
  - C 1.3 / 1.5 / 1.7 / 1.10 / 2.1
  - Pojmy v textu: *přijímají ostatní, cítí se přijímáni, pomáhají, jsou ceněni, chovají se vstřícně, spolupracují, vzájemně se ctí…*
- Budování komunity
  - A 1.2 / 1.3 / 1.5 – 1.7 / 2.4
  - B 1.2 – 1.5 / 2.7 / 2.8
  - C 1.1 / 1.3 / 1.5 / 1.7 – 1.11 / 2.3 – 2.5

    - Pojmy v textu: *spolupráce, partnerský vztah, zapojení komunity, dostupnost pro všechny, všichni se účastní, spravedlivé rozdělování zdrojů…*
- Sdílení hodnot
    - A 1.4 / 2.3
    - B 1.1 / 2.2
    - C 1.3 / 1.7 / 2.1 / 2.5
    - Pojmy v textu: *úcta, spravedlnost, respektování rozdílů a odlišností, porozumění, podpora…*

Při podrobném vhledu zjišťujeme, že téměř všechna evaluační kritéria jsou orientována právě na prosociální parametry edukace, zatímco jen minimum ukazatelů je zaměřeno ryze na technologii a metodologii vzdělávání, aniž by akcentovalo prosociální cíle. Představa inkluzivního vzdělávání zakotvená v Ukazateli inkluze tedy zjevně stojí a padá především s prosociální orientací školy a všech jejích aktérů, což je zřejmé nejenom z kvantitativního zastoupení (frekvence) prosociálních parametrů, ale i z významového obsahu používaných evaluačních kritérií.

4 Závěr

Jak dokládá provedená jednoduchá analýza Ukazatele inkluze (jako zatím jediného dostupného měřítka pro posuzování úrovně a kvality inkluze ve vzdělávání) provedená pomocí techniky otevřeného kódování, smysl inkluze i její hodnocení se podstatně více vztahují k postojům, hodnotám a chování zúčastněných osob než k edukační technologii a k metodologii vzdělávání. Můžeme proto oprávněně předpokládat, že inkluzivní vzdělávání nelze efektivně prosazovat, realizovat ani hodnotit (evaluovat) jinak, než právě na základě a prostřednictvím prosociálních kritérií, která se nutně odrážejí v názorech, postojích a hodnotách určujících kulturu školy a jejího okolí, ve vztazích utvářejících školní (i okolní) komunitu, ale také v politice řízení školy a v realizaci samotného vzdělávacího procesu – tedy v každodenní školní praxi. Pravděpodobně nelze očekávat, že by prosazování inkluzivního přístupu pouze ve formě alternativní edukační technologie (tedy využívání inkluzivních metod, forem a technik) vedlo samo o sobě k vytváření inkluzivity prostředí, ale je tomu spíše naopak – že totiž vytváření inkluzivního prostředí, založené na formování a zvnitřňování prosociálních názorů, postojů a hodnot, teprve nutně vyžaduje hledání a aplikování inkluzivních vzdělávacích metod a technologií. To základní a nezbytné, co vůbec umožňuje vytvářet a udržovat inkluzivní prostředí v běžné škole, jsou tedy sdílené hodnoty vyjadřované v chování a ve vztazích na velmi osobní úrovni, nikoliv pouze na základě politického nebo jiného vnějšího rozhodnutí.

Literatura

Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze*. Praha: Rytmus, Dostupné z http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf.

Boardman, J. (Ed.). (2010). *Social Inclusion and Mental Health*. London: RCPsych Publications.

Lechta, V. (ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Hájková V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.

Dinh Thi, N. & Le Thu, H. (2010). *How-To Guide: Preparing Teachers for Inclusive Education*. Catholic Relief Services.

Forlin, Ch. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.

Nováková, M et al. (2006). *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress.

Roche, R. O. (2005). Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. Výňatek z přednášek roku 2003. In *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy*. Praha: Luxpress.

Kontakt

PhDr. Josef Slowík, Ph.D.

Katedra pedagogiky
Fakulta pedagogická
Západočeská univerzita v Plzni
Univerzitní 8
306 14 Plzeň

e-mail: slowik@kpg.zcu.cz