HRANICE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDSTAVÁCH PRACOVNÍKŮ A PRACOVNIC ZÁKLADNÍCH ŠKOL

BOUNDARIES OF INCLUSIVE EDUCATION AS SEEN BY PRIMARY SCHOOL PERSONNEL

Lenka Kissová[1], **Katarína Slezáková**[1]

[1] Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na konstrukci hranic inkluzivního vzdělávání tak, jak jej vnímají pedagogičtí pracovníci a pracovnice českých základních škol. Konstruování hranic se děje v určitém kulturně-společenském kontextu, který poskytuje repertoár reprezentací toho, co je/není inkluzivní vzdělávání, kdo má/nemá být jeho součástí a za jakých podmínek.to, jak lidé v praxi základních škol vnímajú inkluzi a s ní související témata je zásadní. Jejich postoje a představy nejem replikují ve výchově, ale zrcadlí se v konkrétních aktivitách a chování, které může vést k posilování nerovností a k vylučování žáků/žaček ze vzdělávání.

Klíčová slova: *inkluzivní vzdělávání, postoje, učitelé, symbolické hranice, sociální nerovnosti*

Abstract

In this paper, we focus on construction of inclusive education boundaries as perceived by educators at Czech primary schools. Boundary construction occurs within socio-cultural contexts that offer a repertoire of representations about what is (not) inclusive education, who is (not) part of it, and under what conditions. How the primary school staff, both teaching and non-teaching, perceive inclusion and related issues, is essential. They not only apply their attitudes and ideas in education but these are mirrored also in their acts and behaviour that can result in deepening inequalities or exclusion of students from education.

Keywords: *inclusive education, attitudes, teachers, symbolic boundaries, social inequalities*

1 Úvod

Definic inkluzivního vzdělávání je mnoho. Co jsou jeho cíle, obsah, prostředky a metody, se v popisech, analýzách a doporučeních věnují zejména lidé ve vědě, v praxi a v politikách. Vymezují také hranice toho, co inkluzivního vzdělávání ještě je, co už není, nebo jaký je rozdíl mezi integrativním a inkluzivním přístupem. Součástí vytyčování a definování hranic je vymezování těch, pro koho je inkluzivní vzdělávání určené a pro koho již ne, přičemž tyto hranice mohou být výsledkem nevědomého kategorizování nebo cíleného procesu konstrukce symbolických a sociálních hranic. Ústředním bodem našeho zájmu jsou pedagogičtí pracovníci a pracovnice ZŠ. Zajímá nás, jak právě oni vymezují hranice inkluzivního vzdělávání a konstruují tak jeho realitu.

2 Teorie

I když v současnosti existuje velké množství literatury zaměřené na koncept inkluzivního vzdělávání (IV) a různých přístupů k němu, stále nacházíme lidi ve vědě, politice a v praxi, kteří chápou inkluzivní vzdělávání jako pokračující nadstavbu nebo pokračování speciálního vzdělávání, jak jej známe z praktických škol. Jiní věří, že by mělo IV vycházet z výuky a organize běžných škol a mělo by tak být alternativou speciálnímu vzdělávání (Ballard, 1999). Podle Regera (1972) je idea inkluze jako propojení běžného a speciálního vzdělávání problematické, protože si uchovává medicínský a nápravný přístup ke vzdělávání, který vylučuje ty, kteří jsou kategorizováni jako „speciální". Podobné kategorizace jsou úzce spojeny s kulturně-symbolickými repertoáry konstruovanými ve společnosti a vytvářejí symbolické a sociální hranice mezi žáky/žačkami (Lamont, 1992). Hranice, které sociální aktéři konstruují ale nezůstávají pouze na úrovní představ a názorů, ale mají své praktické implikace ukotvené v normativních pravidlech, mentálních reprezentacích a mohou se tak stát součástí procesů vylučování a nerovností.

3 Metodologie výzkumu

Tento článek je založen na kvalitativní metodologii, přičemž rozhovory jsou hlavní metodou a pozorování ve třídách jako podpůrná metoda. Provedli jsme 34 polostrukturovaných rozhovorů o délce cca 80 minut každý (s učiteli/

učitelkami, vedením škol, asistentami/asistentkami, atp.) ze tří škol s letitou inkluzivní praxí. Rozhovory se mimo jiné zaměřili na názory na inkluzivní vzdělávání, překážky a osvědčené postupy v oblastech, jako jsou školní vize, budování komunity, vzájemné vztahy, formy hodnocení, spolupráci zaměstnanců a jejich postavení ve škole, školní klima (zapojení žáků do školních záležitostí, vzájemná spolupráce mezi učiteli, komunikační kanály) a profesní rozvoj. Pro tento příspěvek budou relevantní otázky, které jsme směřovali na jejich postoje a představy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, k žákům a žačkám.

4 Výsledky

Navzdory změnám, které přinesla vyhláška MŠMT 27/2016, která vnímá žáky skrz jejich (speciální) vzdělávací potřeby, většina učitelů, i když vnímají IV obecně pozitivně, stále formuluje potřeby žáků na základě diagnóz. Pedagogičtí pracovníci a pracovnice nejčastěji odmítali zařazení žáků/žaček se závažnými poruchami autistického spektra nebo s mentálním postižením (zcela nebo částečně). Zajímavé je pak, že fyzické postižení při vytyčování hranic inkluze téměř úplne absentovalo a učitelé jej považovali za lehce zvládnutelné při dostatku finančních prostředků (na stavební úpravy, pomůcky nebo asistenta pedagoga). V některých případech byla ale inkluze ohraničena spíše sociokulturním zázemím. V takovém případě byla inkluze hodnocená jako vhodná jenom pro rodiny pojmenovány jako (pro)aktivní ve vzdělávání svých dětí. Pedagogičtí pracovníci měli také tendenci symbolicky vyčleňovat možnosti inkluze v ČR, oproti jiným, zejména západním, nebo severským evropským zemím.

5 Závěry a diskuze

Předběžné výsledky analýzy ukazují, že i pedagogičtí pracovníci a pracovnice, kteří vnímají inkluzivní přístup školy pozitivně mají potřebu hranice inkluze vytyčit. Tato tendence variuje s ohledem na rozsah zkušenosti s inkluzí, jednak na individuální rovnině, tak aj na rovině institucionální. Ve školách s delší inkluzivní praxí byly hranice vnímány zejména s ohledem na individuální dítě a méně kategoricky. Důležitým faktorem se jeví také osobní zkušenost učitele/učitelky s konkrétním typem speciálních potřeb a s jejich zvládnutím, která zvyšuje přesvědčení o vlastní pedagické kompetenci.

Poděkování

Sběr dat pro tento příspěvek byl součástí projektu BeIN (Bariéry v inkluzi a jejich překonávání – implementace v prostředí českých základních škol, TL02000064) financovaný Technologickou agenturou České republiky.

6 Literatura

Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice.* London: Falmer Press.

Lamont, M., and M. Fournier (Eds.). (1992). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality.* Chicago: University of Chicago Press.

Lamont, M. and N. Duvoux. (2014). How neo-liberalism has transformed France's symbolic boundaries? *French Politics, Culture & Society*, *32*(2): 58–75.

Univerzita Palackého v Olomouci. (2015). *Potřeby a postoje pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci systému podpůrných opatření podle nové školské legislativy – zpráva z výzkumu.*

Nadace Open Society Fund. (2017). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání.*

Reger, R. (1972). The medical model in special education. *Psychology in the Schools*, 9: 8-12.

Sklenářová, J. (2012). Symbolické hranice mezi sociálními světy. *Sociální studia*, 4: 27–44.

Walton, E., Moonsamy, S. (2015). *Making Education Inclusive.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.